



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO SURDO NA ESCOLA REGULAR**

JOÃO PESSOA

2020

**LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO SURDO NA ESCOLA REGULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais da Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Dorziat.

JOÃO PESSOA

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586t Silva, Lucas Romário da.  
O trabalho pedagógico surdo na escola regular / Lucas  
Romário da Silva. - João Pessoa, 2020.  
240 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.  
Coorientação: Ana Dorziat.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Trabalho pedagógico surdo. 2. Escola Regular. 3.  
Educadoras surdas e educadores surdos. 4. Atendimento  
Educativo Especializado. 5. Intérpretes surdas e  
surdos. I. Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II.  
Dorziat, Ana. III. Título.

UFPB/BC

**LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO SURDO NA ESCOLA REGULAR**

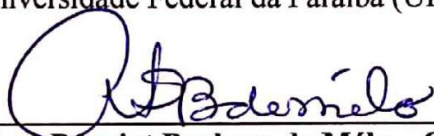
**Tese aprovada em: 18 de Março de 2020**

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eulina Pessoa de Carvalho – Orientadora**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Dorziat Barbosa de Melo – Coorientadora**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



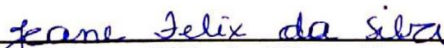
---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flaviane Reis – Examinadora externa**  
Faculdade de Educação (FACED)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



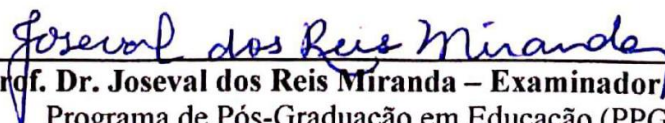
---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein – Examinadora externa**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Universidade Federal de Pelotas (UFPe)



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeane Félix da Silva – Examinadora interna**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



---

**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda – Examinador interno**  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

## **EPÍGRAFE**

“É preciso considerar que os povos surdos são povos que constroem e reconstróem de maneiras diferentes suas próprias culturas, suas formas de viver e de pensar a educação para as novas gerações. Essas múltiplas maneiras surdas de pensar, de relacionar-se com os ouvintes, de construir a vida são inspiradoras para a superação de alguns dos grandes desafios da prática pedagógica constantes na inclusão”.  
(Gladis Perlin, 2003).

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese às pessoas surdas que, por meio de sua rica diferença cultural, contribuem para a (re)construção de minhas identidades como pessoa, não surdo, educador, professor, pedagogo, pesquisador...

## AGRADECIMENTOS

A *Dens*, por ser meu orientador na vida. Obrigado, por todos os dias!

À minha mãe, *Izaura Aparecida da Silva*, e a meu pai, *José Lucas da Silva*, por me darem a vida e vibrarem com minhas conquistas, sempre com conselhos e, ao mesmo tempo, valorizando a minha autonomia e liberdade. Amo muito vocês! Tenho muito orgulho de ser filho de um motorista carreteiro e de uma dona de casa, que apesar de não terem chegado sequer ao Ensino Médio, nunca me impediram de lutar pelos meus sonhos acadêmicos! Obrigado por tudo!

Ao meu companheiro, *Paulo Eduardo de Lima*, por ter paciência comigo, me ajudar nas pequenas e grandes coisas da vida, me estimulando e se orgulhando de mim. Obrigado por tanto!

Às minhas duas irmãs, *Fabiana Cristina da Silva Garcia* e *Fernanda Camila da Silva*, por vibrarem com minhas vitórias e me apoiarem nas frustrações. Obrigado, sempre!

Ao meu irmão, *Leandro Aparecido da Silva (in memorian)*, por ser uma estrelinha que está sempre me protegendo. Obrigado, ontem, hoje e sempre!

Ao meu sobrinho, *Matheus Esnel Garcia*, por sempre se orgulhar de mim e expressar isso. Obrigado, nenê!

A todas as pessoas de minha família, pela torcida. Obrigado!

Às minhas orientadoras, *Maria Eulina Pessoa de Carvalho* e *Ana Dorziat*. À Eulina, pela acolhida, ao me aceitar como orientando no processo final da pesquisa e por todas as suas contribuições desde a graduação. E à Ana, por ser tão generosa e atenciosa comigo. Posso dizer que abriu, para mim, as mais difíceis “portas acadêmicas” que me deparei até aqui, sempre com muito compromisso, elegância, paciência e disposição. Não tenho palavras para agradecê-la. Muita gratidão!

À professora *Flaviane Reis*, por toda a sua contribuição a esta tese, com palavras motivadoras, ensinamentos teórico-metodológicos e coragem de, em um momento difícil, no início da pandemia de Covid-19 no Brasil, se fazer presente em minha banca, deslocando-se de Uberlândia para João Pessoa. Agradeço também à professora *Ana Regina e Souza Campello*, pelas contribuições na ocasião da qualificação. A visão de vocês, pesquisadoras surdas, fizeram toda a diferença para o avanço deste estudo, tendo em vista que ele trata sobre o trabalho de professoras surdas e professores surdos como vocês. Muito obrigado!

Às professoras *Madalena Klein, Jeane Félix da Silva*, e ao professor *Joseval dos Reis Miranda*, por contribuírem com este estudo, tornando-o mais robusto e coerente com as escolhas teórico-metodológicas assumidas. Muito grato!

Às minhas colegas de academia e amigas, que me ajudaram nessa caminhada investigativa, *Luzenice Simey Macedo de Carvalho, Maiane Machado de Moraes e Walquíria Nascimento da Silva*, pela contribuição metodológica nesta pesquisa. Obrigado, parceiras!

A *todas as amigas e todos os amigos*, por serem companheiras e companheiros em caminhos distintos da minha vida. Obrigado!

A *Otniel Rodrigues dos Santos e Kedja Santos de Melo*, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, por terem, com muito profissionalismo, atuado durante a minha defesa de tese e me ajudado em um momento difícil. Gratidão!

À *Universidade Federal da Paraíba*, minha *alma mater*, por me proporcionar muitas das aprendizagens que hoje carrego comigo! Sentirei saudades, obrigado!

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB)*, por ter me possibilitado aprender boa parte do que sei sobre pesquisa e educação. Agradecido!

À minha *turma de doutorado*, pelas aprendizagens coletivas, torcida e trocas intelectuais. Boa sorte a todas e todos e muito obrigado!

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e às cidadãs brasileiras e aos cidadãos brasileiros, pelo financiamento da pesquisa.

À *Universidade Federal do Cariri (UFCA)*, por demandar de mim mais esforços para me tornar um docente mais qualificado para meu ofício. Obrigado!

Às *minhas alunas* e aos *meus alunos*, por me ensinarem diariamente e me tornarem um professor melhor! Obrigado!

Às minhas colegas *professoras* e aos meus colegas *professores* do Curso de Licenciatura em Letras-Libras por trocarem experiências comigo, que contribuíram indiretamente para a escrita desta tese. Grato!

Às *educadoras* e aos *educadores, surdas, surdos e ouvintes*, que generosamente participaram desta pesquisa, compartilhando suas narrativas comigo. Só gratidão!

Às *pessoas surdas*, a quem dedico esta tese, por me ensinarem sobre a sua cultura e permitirem que eu me envolva em seu universo cultural. Muito obrigado!

## RESUMO

Várias pesquisas têm demonstrado o despreparo das escolas regulares em desenvolver ações pedagógicas voltadas para pessoas surdas, apresentando ausência de intérpretes educacionais, inabilidade em língua de sinais, falta de interação com as alunas surdas e os alunos surdos, indiferença e desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ausência de formação docente e de um currículo para as diferenças, entre outras. Diante desse quadro, desenvolvi uma pesquisa qualitativa em escolas regulares da cidade de João Pessoa-PB, que inseriram educadoras surdas e educadores surdos para atuarem em dois âmbitos: no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula regular. Ancorado no escopo teórico dos Estudos Surdos, em articulação com o campo dos Estudos Culturais da Educação, tracei como principal objetivo identificar e problematizar as formas de incorporação do trabalho pedagógico surdo na escola regular, a partir de narrativas de educadoras surdas, educadores surdos e ouvintes. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 30 (trinta) sujeitos que atuavam em sete escolas de Ensino Fundamental. As narrativas dos sujeitos apontaram que: o AEE tem sido concebido como um suporte ao trabalho pedagógico de educadoras e educadores ouvintes em sala de aula regular e um complemento para as pessoas surdas, porque oferece uma assistência diferenciada das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula regulares; e as educadoras e os educadores ouvintes regentes em sala de aula regular têm apresentado uma dependência em relação às educadoras surdas e aos educadores surdos que atuavam no AEE, justificada principalmente pela ausência de formação para trabalhar com as alunas surdas e os alunos surdos. A pesquisa expôs também as condições em que as escolas pessoenses inseriram as educadoras surdas e os educadores surdos para atuarem como intérpretes. Entre elas: as educadoras surdas e os educadores surdos não possuíam formação na área de tradução-interpretação, seus salários eram inadequados, uma vez que, mesmo alguns e algumas tendo formação em nível superior, recebiam salário de nível médio; e, principalmente, meios questionáveis de uso linguístico, considerando que a tradução e interpretação deveria ser realizada da língua oral para a língua de sinais e vice-versa (tradução intermodal), evidenciando o fator biológico, como uma questão de deficiência. Essa imposição arbitrária de atuar como intérprete distorcia a real natureza do trabalho pedagógico surdo, visto que se baseava em metodologias ouvintistas, violando a autonomia e a subjetividade surdas, além de incorporá-lo com funções distantes da docência. Apesar de assumirem essa função, as responsabilidades que deveriam ser, oficialmente, das educadoras ouvintes regentes em sala de aula regular eram delegadas às educadoras surdas e aos educadores surdos, pela ausência de ferramentas pedagógicas, didáticas, linguísticas e culturais para trabalhar com as crianças surdas, desnudando a fragilidade curricular da escola para lidar com as diferenças, sobretudo as de alunas surdas e de alunos surdos. A pesquisa, portanto, ratifica a tese de que a escola regular, por apresentar fragilidades em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos no que concerne à diferença de alunas surdas e alunos surdos, tem incorporado o trabalho pedagógico surdo como mecanismo compensatório.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico surdo; Escola Regular; Educadoras surdas e educadores surdos; Atendimento Educacional Especializado; Intérpretes surdas e surdos.

## ABSTRACT

Several studies have shown the incapacity of regular schools to develop pedagogical actions towards deaf people, presenting absence of educational interpreters, inability in sign language, lack of interaction with deaf students, indifference and devaluation of the Brazilian Sign Language (Libras), absence of teacher training and of a curriculum for difference, among others. Given this situation, I carried out a qualitative research in regular schools in the city of João Pessoa-PB/Brazil, in which deaf educators worked in two areas: in the Specialized Educational Service (SES) and in regular classroom. Anchored in Deaf Studies, in conjunction with Cultural Studies of Education, I aimed to identify and problematize the forms of incorporation of deaf pedagogical work in regular school, considering deaf and listener educators in narratives. For this, semi-structured interviews were conducted with 30 (thirty) subjects who worked in seven primary schools. The subjects' narratives pointed out that: the SES has been conceived as a support to the pedagogical work of listeners educators in regular classrooms and as a complement for students people, because it offers specific assistance to pedagogical practices developed in regular classrooms; and listeners educators in the regular classrooms have presented a dependency towards deaf educators who worked in the SES, justified mainly by the lack of training to work with deaf students. The research also exposed the conditions in which municipal schools included deaf educators to act as interpreters. Among them are: deaf educators did not have training in translation-interpretation, their wages were inadequate for higher education graduates; and, mainly, there were questionable means of linguistic use, considering that the translation and interpretation should be performed from oral language to sign language and vice versa (intermodal translation), highlighting the biological factor as a matter of deficiency. This arbitrary imposition to act as interpreters distorted the real nature of deaf pedagogical work, considering that it was based on listeners methodologies, not only violating the deaf autonomy and subjectivity, but also incorporating functions alien to teaching. The responsibilities that should be, officially, of listeners educators in regular classrooms were delegated to deaf educators, due to the absence of pedagogical, didactic, linguistic and cultural tools to work with deaf children, exposing the school's curricular fragility to deal with differences, especially those of deaf students. The research, therefore, confirms the thesis that regular school, by presenting curricular, linguistic and pedagogical shortcomings with regard to the difference of deaf students, has incorporated deaf pedagogical work as a compensatory mechanism.

**Keywords:** Deaf pedagogical work; Regular School; Deaf educators; Specialized Educational Service; Deaf interpreters.

## RESUMÉN

Varias investigaciones han demostrado la falta de preparación de las escuelas regulares para desarrollar acciones pedagógicas dirigidas a las personas sordas, presentando ausencia de intérpretes educativos, incapacidad en el lenguaje de signos, falta de interacción con estudiantes sordos y alumnos sordos, indiferencia y devaluación de la Lengua de Signos Brasileña (Libras), falta de capacitación de los maestros y de un plan de estudios para las diferencias, entre otros. En vista de esta situación, desarrollé una investigación cualitativa en las escuelas regulares de la ciudad de João Pessoa-PB/Brasil, que incluía a educadoras sordas y a educadores sordos para trabajar en dos áreas: Asistencia Educativa Especializada (AEE) y el aula regular. Apoyado en el ámbito teórico de los Estudios Sordos, en articulación con el campo de los Estudios Culturales de Educación, me planteé como objetivo principal identificar y problematizar las formas de incorporar el trabajo pedagógico sordo en la escuela regular, a partir de los relatos de las educadoras sordas, de los educadores sordos y de los oyentes. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a 30 (treinta) sujetos que trabajaban en siete escuelas de educación primaria. Las narraciones de los sujetos señalaban que: AEE ha sido concebido como un apoyo a la labor pedagógica de los educadores sordos y oyentes de aula ordinaria y un complemento para las personas sordas, porque ofrece una ayuda diferenciada de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas ordinarias; y los oyentes de aula ordinaria y los oyentes de aula ordinaria han presentado una dependencia de los educadores sordos y de los educadores sordos que trabajaban en la AEE, justificada principalmente por la falta de formación para trabajar con alumnos y estudiantes sordos. La investigación también puso de manifiesto las condiciones en que las escuelas de João Pessoa han insertado a educadoras sordas y a educadores sordos para que actúen como intérpretes. Entre ellos: las educadoras sordas y los educadores sordos no tenían formación en traducción-interpretación, sus salarios eran inadecuados, ya que incluso algunos y algunas personas con educación superior recibían un salario de nivel medio; y, sobre todo, medios cuestionables del uso lingüístico, considerando que la traducción e interpretación debe realizarse de la lengua oral a la de signos y viceversa (traducción intermodal), destacando el factor biológico como una cuestión de discapacidad. Esta imposición arbitraria de actuar como intérprete distorsionó la naturaleza real de la labor pedagógica de los sordos, ya que se basaba en metodologías oyentistas, violando la autonomía y la subjetividad de los sordos, además de incorporarla con funciones distantes de la enseñanza. A pesar de asumir esta función, las responsabilidades que deberían ser oficialmente de los oyentes habituales de las clases se delegaron en las educadoras sordas y los educadores sordos, debido a la ausencia de herramientas pedagógicas, didácticas, lingüísticas y culturales para trabajar con niños sordos, despojando a la escuela de su fragilidad curricular para hacer frente a las diferencias, especialmente las de las estudiantes surdas y los estudiantes sordos. La investigación, por lo tanto, ratifica la tesis de que la escuela regular, por presentar fragilidades en términos de currículo, lenguaje y pedagogía en cuanto a la diferencia de alumnas sordas y alumnos sordos, ha incorporado la labor pedagógica de los sordos como mecanismo compensatorio.

**Palabras clave:** Trabajo pedagógico sordo; Escuela regular; Educadoras sordas y educadores sordos; Asistencia Educativa Especializada; Intérpretes sordas y sordos.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Número de docentes da Educação Básica no Brasil .....                                                              | 25  |
| <b>Quadro 2</b> – Publicações em âmbito nacional sobre intérpretes surdas e surdos .....                                             | 29  |
| <b>Quadro 3</b> – Publicações em âmbito internacional sobre intérpretes surdas e surdos.....                                         | 31  |
| <b>Quadro 4</b> – Descrição profissional dos sujeitos da pesquisa.....                                                               | 58  |
| <b>Quadro 5</b> – Descrição das entrevistas .....                                                                                    | 65  |
| <b>Quadro 6</b> – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....                                                          | 103 |
| <b>Quadro 7</b> – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....                                                          | 108 |
| <b>Quadro 8</b> – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....                                                          | 113 |
| <b>Quadro 9</b> – Isolamento linguístico .....                                                                                       | 116 |
| <b>Quadro 10</b> – Capacidade das salas de aula.....                                                                                 | 119 |
| <b>Quadro 11</b> – Formação.....                                                                                                     | 122 |
| <b>Quadro 12</b> – Questão curricular .....                                                                                          | 129 |
| <b>Quadro 13</b> – Olhares de educadoras surdas e educadores surdos sobre a função de intérprete .....                               | 138 |
| <b>Quadro 14</b> – Visões de educadores surdos e educadora surda sobre as suas funções de intérprete.....                            | 143 |
| <b>Quadro 15</b> – Explicação de educadoras surdas e educadores surdos sobre como desenvolviam a interpretação.....                  | 148 |
| <b>Quadro 16</b> – Olhares críticos das educadoras ouvintes sobre as(os) intérpretes serem surdas e surdos.....                      | 156 |
| <b>Quadro 17</b> – Interesse da educadora ouvinte em formação em Libras .....                                                        | 162 |
| <b>Quadro 18</b> – Responsabilidades de uma intérprete surda e uma professora de Educação Infantil com o(a) aluno(a) surdo(a) .....  | 166 |
| <b>Quadro 19</b> – Responsabilidades de uma intérprete surda e uma professora de Ensino Fundamental com o(a) aluno(a) surdo(a) ..... | 170 |
| <b>Quadro 20</b> – Desresponsabilização da educadora ouvinte do processo educacional da criança surda .....                          | 173 |

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 21</b> – Outras (des)responsabilizações .....                                       | 177 |
| <b>Quadro 22</b> – Papel da educadora surda .....                                             | 180 |
| <b>Quadro 23</b> – A ausência das diferenças culturais, segundo uma educadora ouvinte .....   | 184 |
| <b>Quadro 24</b> – Trabalhando com as diferenças, segundo educadoras ouvintes e especialistas | 185 |
| <b>Quadro 25</b> – Discurso e prática com as diferenças .....                                 | 193 |

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – *American Sign Language*

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BSL – *British Sign Language*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CE – Ceará

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EC – Estudos Culturais

ECE – Estudos Culturais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Estudos Surdos

FAURGS – Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FORPROF/UFRGS – Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IISCA – Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

LSF – *Langue des Signes Française*

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PB – Paraíba

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PL – Projeto de Lei

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

PRPI – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prolicen – Programa de Licenciaturas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDEC-JP – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SP – São Paulo

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

UFCA – Universidade Federal do Cariri

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                            | <b>17</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: SUSTENTÁCULOS METODOLÓGICOS DA TESE – O CAMINHO DA PESQUISA .....</b>                                                                                               | <b>44</b>  |
| 1.1 Dos procedimentos éticos .....                                                                                                                                                 | 45         |
| 1.2 Do levantamento bibliográfico .....                                                                                                                                            | 46         |
| 1.3 Do campo e dos sujeitos da pesquisa.....                                                                                                                                       | 55         |
| 1.3.1 O campo de pesquisa .....                                                                                                                                                    | 55         |
| 1.3.2 Sujeitos da pesquisa.....                                                                                                                                                    | 56         |
| 1.4 Da técnica de pesquisa e da obtenção dos dados .....                                                                                                                           | 61         |
| 1.5 Da ordenação dos dados.....                                                                                                                                                    | 66         |
| 1.6 Da classificação dos dados .....                                                                                                                                               | 66         |
| 1.7 Da análise dos dados.....                                                                                                                                                      | 66         |
| <b>CAPÍTULO II: SUSTENTÁCULOS TEÓRICO-ARGUMENTATIVOS DA TESE – TRABALHO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E DIFERENÇA: PENSANDO OS PROCESSOS EDUCACIONAIS COM FOCO NAS PESSOAS SURDAS.....</b> | <b>69</b>  |
| <b>CAPÍTULO III: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – EDUCADORAS SURDAS E EDUCADORES SURDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....</b>                         | <b>100</b> |
| <b>CAPÍTULO IV: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – INTÉRPRETES SURDAS E SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR.....</b>                                                           | <b>136</b> |
| <b>CAPÍTULO V: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – AS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES .....</b>                                              | <b>162</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                                   | <b>197</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                           | <b>209</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                                             | <b>224</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                                                | <b>235</b> |

## INTRODUÇÃO

### Minha introdução no universo surdo...

Começo a escrita deste estudo anunciando um pouco da minha experiência e da minha trajetória, atravessadas pelo “universo surdo”, considerando que “os estudiosos da cultura deveriam ter a coragem de usar mais sua experiência pessoal – de forma mais explícita e mais sistemática” (JOHNSON *et. al.*, 2006, p. 123).

Essa intersecção tem início em Cassilândia, pequena cidade do interior do estado do Mato Grosso do Sul (MS), onde passei parte de minha infância e adolescência, após me mudar da cidade onde nasci, Presidente Prudente-SP. Tudo começou por meio de um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecido em 2006, pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul em parceria com a Prefeitura Municipal de Cassilândia.

O contato com esse novo mundo permitiu-me ir conhecendo o discurso cultural que sustentava a Libras como uma língua e as pessoas surdas como um grupo que possuía uma cultural visual. Naquele curso, já tentava superar o discurso patológico da surdez, aquele que concebia as pessoas surdas como deficientes auditivas, mesmo que de forma ainda incipiente. Contudo, o contato com a professora surda de Libras despertou em mim um sentimento contraditório de estranhamento, provavelmente porque eu não havia me desvincilhado totalmente da visão de “deficiente”, incutida pela sociedade majoritária. Ao mesmo tempo em que o discurso patológico agia subliminarmente, a figura da professora surda, inteligente, bem articulada, divertida e com uma destreza didática impressionante, me fascinava. Penso que esse primeiro contato tenha marcado meu interesse científico pelo trabalho pedagógico surdo<sup>1</sup>.

Começou ali, portanto, o meu envolvimento com a Libras e o meu engajamento na educação de pessoas surdas. Conforme o curso avançava, a professora sempre elogiava o meu desenvolvimento. Nesse período, conheci três meninas surdas que, à época, tinham a minha idade, em torno de 14, 15 anos, das quais me aproximei. Ao fim do curso, a professora

---

<sup>1</sup> De acordo com Lopes (2007), é comum no campo dos Estudos Surdos a utilização de expressões como: história surda, identidades surdas, narrativas surdas, comunidades surdas, línguas surdas, movimentos surdos etc. Dessa forma, adotarei, nesta tese, o termo “trabalho pedagógico surdo” para designar as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola regular pelas educadoras surdas e pelos educadores surdos.

sugeriu que eu fizesse uma avaliação no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), em Campo Grande-MS, para atuar como intérprete educacional.

Após este curso, participei de mais um que deu continuidade aos conteúdos do primeiro, desta vez, ministrado por outro professor surdo. Mesmo a cidade sendo pequena, como eu estudava em uma escola distante das meninas surdas, acabamos por nos aproximar novamente apenas nesse segundo curso, em 2008. No mesmo ano, me transferi para a escola em que elas estudavam, passando a conviver diariamente com elas, mais especificamente com uma.

Encontrando-as todos os dias e participando do mesmo curso de Libras, no qual também me aproximei do professor surdo, fui aprendendo cada vez mais a língua de sinais. Essa aprendizagem foi intensificada ainda mais, porque concomitantemente ao 3º ano do Ensino Médio, iniciei, juntamente com uma delas, um curso pré-vestibular ofertado pelo Estado do Mato Grosso do Sul. Esse curso, embora tenha sido fundamental para minha aprendizagem em termos escolares, foi, acima de tudo, importante para o meu desenvolvimento linguístico em Libras.

Isso se deu porque fiz as vezes de intérprete da colega surda, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação não disponibilizava esse profissional, alegando não haver no município pessoas habilitadas para o trabalho. Assim, durante as aulas do curso pré-vestibular, além de eu interpretar algumas informações, passávamos quase o tempo todo conversando, uma vez que as aulas sem intérprete se tornavam enfadonhas para ela. Com a nossa proximidade, eu ia me desenvolvendo linguisticamente.

O desenvolvimento razoável em Libras, por meio dos cursos e, sobretudo, pelo contato com a minha amiga surda, foi decisivo para que, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Cassilândia me convidasse para atuar como TILS (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais) de uma aluna surda, considerando que não havia no município outras pessoas que pudessem assumir esse desafio, visto que as intérpretes que existiam na cidade já atuavam em outras escolas.

O desafio foi grande, afinal, eu não possuía formação para desempenhar tal função. Contudo, devido a urgência, até porque a família da garota ameaçava acionar o Ministério Público contra a Secretaria de Educação, fui a Campo Grande, ao CAS, realizar a avaliação para atuação como TILS.

Após ser aprovado, surgiu, além da aluna de 14 anos, que demandou minha contratação, outra menina, de três anos, que estava matriculada na turma do Infantil III em uma instituição de Educação Infantil, para quem eu ensinaria Libras.

Após trabalhar um ano com ambas as alunas, nesses diferentes níveis educacionais, aprendi muito sobre o universo surdo, especialmente sobre a língua de sinais. Aprendi de forma prática, sem embasamentos teóricos, vivenciando momentos ricos tanto em relação à cultura surda quanto aos processos educacionais, marcando de forma determinante minha primeira experiência como profissional da educação.

Após migrar para João Pessoa, capital da Paraíba, já bacharel em Serviço Social, resolvi cursar Licenciatura em Pedagogia, a fim de aprofundar conhecimentos em educação. Já aluno de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ingressei como voluntário no Grupo de Pesquisa Inclusão e Alteridade<sup>2</sup> (CNPq<sup>3</sup>/UFPB). Sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Dorziat, aprendi questões muito importantes sobre a educação de pessoas surdas, abandonando concepções hegemônicas sobre elas e sua cultura, com base no arcabouço teórico dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais.

Após um curto espaço de tempo, tornei-me bolsista do projeto de Prolicen<sup>4</sup> intitulado “Educação Infantil Bilíngue para Surdos: um caminho a ser trilhado na cidade de João Pessoa-PB”, que visava desenvolver ações na capital para a criação de uma instituição de Educação Infantil baseada no Bilinguismo. Esse projeto, após um percurso de levantamento das crianças surdas em idade de zero a cinco anos na cidade de João Pessoa, foi impedido de alcançar seu objetivo devido à falta de apoio efetivo da equipe de profissionais da Educação Especial da Secretaria de Educação do município, que defendia veementemente a inclusão das pessoas surdas nas escolas regulares.

Essas experiências acadêmicas foram importantes fontes de aprendizagem sobre a educação das pessoas surdas e de inquietações sobre o tema, o que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no curso de mestrado, paralelamente ao curso de Pedagogia.

<sup>2</sup> Descrição do Grupo de pesquisa disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6336764529792481>>. Acessado em: 02 de Fevereiro de 2020.

<sup>3</sup> CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>4</sup> O Prolicen - Programa de Licenciaturas é um programa acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB que objetiva estimular o desenvolvimento de ações que visem à melhoria da qualidade das licenciaturas da instituição, contribuindo com a formação tanto de suas alunas e seus alunos como de professoras e professores da rede pública de ensino da Paraíba (PB).

No mestrado, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação (ECE)<sup>5</sup>, influenciado pelas primeiras incursões na Educação Infantil para crianças surdas, propus-me a investigar como professoras surdas e professores surdos de João Pessoa influenciavam na construção de identidades de crianças surdas na Educação Infantil. No entanto, a ausência de uma instituição de Educação Infantil com professoras surdas e professores surdos fez-me modificar o nível de ensino, redimensionando o objetivo para o Ensino Fundamental. Assim, propus-me a investigar o trabalho dessas(es) profissionais (professoras surdas e professores surdos) no Ensino Fundamental, especialmente no fazer pedagógico com crianças dos Anos Iniciais. Mais uma vez, a realidade escolar conduziu meu fazer investigativo. A constatação da importância do trabalho das profissionais surdas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionou o meu olhar para os discursos e as práticas ali desenvolvidos, sobretudo para os elementos que pudessem contribuir ou não para a construção de identidades surdas.

Após a importante experiência do mestrado para a minha trajetória como pesquisador em educação de pessoas surdas, ingressei logo em seguida no doutorado, no mesmo programa de pós-graduação. Os estudos na linha 5 me deram condições de aperfeiçoamento não só em termos teórico-metodológicos, mas também culturais, porque, assim como no mestrado, meu contato com as pessoas surdas, mais especificamente com professoras surdas e professores surdos, fez-me aprender ainda mais sobre as sutilezas da cultura surda.

Nesse ínterim, fui aprovado em um concurso público para professor do magistério superior na Universidade Federal do Cariri (UFCA), em Juazeiro do Norte-CE, passando a atuar na área de Fundamentos da Educação de Surdos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras<sup>6</sup>, vinculado ao Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte (IISCA). Nesse

<sup>5</sup> A Linha de Pesquisa número 5 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual esta pesquisa foi desenvolvida, é denominada Estudos Culturais da Educação. Essa linha de pesquisa possui a seguinte ementa: Fundamentos dos estudos culturais da educação e suas interfaces nos processos culturais e comunicacionais. Espaço público e democracia; gestão do conhecimento e acesso universal à informação; diversidade e diferença cultural; construções de gênero e sexualidade, raça/etnia e idade/geração. Culturas populares. Produção de saberes e práticas educativas mediadas por artefatos simbólicos e tecnológicos. Comunicação e cognição. Implicações implicativas das mídias. Cultura digital. Produção de saberes e práticas educativas mediadas pela competência inter-relacional de educadoras(es) em contextos de crise, conflito e mudança (UFPB/CE/PPGE, 2019). Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>>. Acessado em: 04 de Janeiro de 2020.

<sup>6</sup> O Curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFCA passou a funcionar em 2019, como fruto de uma reivindicação da comunidade surda do Cariri cearense que possui, em apenas quatro cidades interligadas, o total

curso, tenho me consolidado como um professor-aprendiz não só nos momentos didático-pedagógicos, mas também nas experiências culturais com as pessoas surdas. Alunas surdas e alunos surdos, colegas (professoras surdas e professores surdos) e a comunidade surda da região do Cariri, têm me ensinado com suas experiências identitárias, suas visões de mundo e, principalmente, seus conhecimentos linguísticos. O contato diário com as pessoas surdas tem me feito aprimorar a fluência em Libras, tornando a minha prática profissional uma prática verdadeiramente bilíngue.

Após um período considerável estabelecendo contatos mais esporádicos com a comunidade surda, dedicando-me com mais afinco aos estudos teóricos, atualmente, vivencio, assim como lá no começo, um processo de imersão na cultura surda. Tenho aprendido com as visões de mundo diferentes da minha, aprendido a ser menos ouvintista – muitas vezes, acabamos praticando o ouvintismo<sup>7</sup> mesmo quando o criticamos e tentamos desconstruí-lo –, aprendido as sutilezas da Libras que só emergem no convívio com o grupo surdo, visto as variações linguísticas e a produção viva da língua. Tenho, portanto, me (re)construído a cada dia como um não surdo (MARQUES, 2008) que aprende e compartilha da cultura surda com os sujeitos surdos.

Nesse sentido, com base na interface entre as perspectivas dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, considero a minha trajetória como pesquisador implicada de sentidos e significados em que a prática acadêmica está imbricada com a político-social. Foi essa unidade que fez com que eu escolhesse o objeto de estudo desta tese: a produção do conhecimento como contribuição social, no caso específico, a produção em educação, como veículo de desmistificação de velhas concepções, criação de novos discursos e implementação de formas metodológicas nas quais o pesquisador produz e é produzido pelas experiências investigativas.

Essa última questão justifica minha necessidade de abordar a minha trajetória pessoal, atrelando-a a minha pesquisa, de forma indissociável. Na verdade, considero que as pessoas “pesquisam” desde sempre. Logo após o nascimento, são seres inquietos, ávidos por conhecerem o mundo. O mundo, por sua vez, aproxima-se delas e/ou vice-versa, a partir do

---

de 28.831 pessoas com algum tipo de perda auditiva, sendo 15.537 na cidade de Juazeiro do Norte, 7.152 no município de Crato, 3.681 em Barbalha e 2.461 em Missão Velha (IBGE, 2010).

<sup>7</sup> Ouvintismo significa as representações de ouvintes, que tentam forçar as pessoas surdas a se olharem e narrarem a si mesmas como deficientes, anormais, não ouvintes, reafirmando práticas terapêuticas, clínicas e reabilitadoras (SKLIAR, 2013).

momento em que começam, ainda que de forma pouco pretensiosa, a investigar as pequenas coisas que estão ao seu redor. É difícil se pensar em qualquer ação humana que não seja antecedida por algum tipo de investigação (BAGNO, 2009).

São essas ações humanas que fazem as pessoas serem seres históricos, culturais, atravessados por múltiplos discursos. Então, o fato de estarem no mundo demanda conhecê-lo, constituir-se dele e constituí-lo, em um constante processo de pesquisa. Freire (2014) comunga dessa ideia, quando afirma que o mundo objetivo não é estático, definitivo, ele está sendo construído historicamente pela ação humana, por sua curiosidade, inteligência, subjetividade. Sendo assim, a relação das pessoas com o mundo é ativa, de quem intervém em cada situação social. Essa ótica desestabiliza a concepção de ser humano como objeto histórico, levando-o a colocar-se como sujeito da história (FREIRE, 2014).

É sob esse prisma que me situo no mundo como alguém que tem percorrido caminhos, participando ativamente de sua construção, construindo-o e sendo construído por ele. Sou um sujeito curioso, que, mesmo quando parte apenas da empiria, da curiosidade ingênua (FREIRE, 2014), não se satisfaz, ou, não mais, com respostas prontas e genéricas.

Atualmente, a pesquisa faz parte da minha vida não só como curiosidade cotidiana ou exigência acadêmica, como uma etapa para que eu alcance metas profissionais. Ela constrói as minhas identidades. Estar sendo (SKLIAR, 2003) pesquisador, a meu ver, é uma construção identitária pessoal e profissional, que me faz transitar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2014).

Sendo uma construção pessoal e profissional, minha condição de pesquisador está em aprimoramento, retroalimentando os dois âmbitos dessa relação. Isso significa que a escolha por determinados caminhos da pesquisa acadêmica reflete também minhas concepções de sujeito e de mundo, orientado pela consistência, coerência e conflitos entre ambas em direção ao desenvolvimento de estudos qualificados que contribuam para sociedades mais democráticas, justas e equânimes.

Inserido em uma cultura com fortes traços de ideias positivistas, esse processo de ser pesquisador não tem sido fácil. Ainda mais quando meu local de pesquisa se situa na educação de pessoas surdas, sendo um não-surdo. Esse sentimento, por vezes, de estar em um terreno movediço, em um não-lugar identitário, leva a munir-me de todas as precauções possíveis, entendendo que apenas a condição de ser surdo poderia proporcionar-me

enunciações mais seguras e legítimas, podendo “sentir na pele” como a política educacional, o currículo, os discursos e as práticas pedagógicas têm lidado com as identidades/diferenças surdas. Dessa forma, pesquisar em educação de pessoas surdas sendo um não-surdo é pôr-me em um exercício constante de alteridade.

O exercício de alteridade foi, portanto, sendo tecido do meu envolvimento há um bom tempo nessa área, no encontro com os Outros<sup>8</sup> surdos, quando fui percebendo que não é preciso viver a condição do Outro, ser o mesmo, ou se colocar no lugar legitimamente assumido por ele, para respeitar sua(s) forma(s) de ser. A política da alteridade não exige que as pessoas se dispam de suas formas próprias de ser ou *estar sendo* (SKLIAR, 2003) para se unirem a outras, na luta pelo respeito à existência humana. Ao contrário, ao assumir a diferença como um componente intra e interpessoal prevalece o respeito a todas as diferenças, considerando as múltiplas identidades, valorizando suas culturas e problematizando as relações de poder que intensificam as desigualdades. Foi essa a postura que adotei, ao desenvolver minha pesquisa de mestrado, intitulada “Pedagogia surda: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos<sup>9</sup>” (SILVA, 2017).

A pesquisa, realizada em escolas públicas de João Pessoa-PB, focalizou os processos didático-pedagógicos desenvolvidos por professoras surdas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa pesquisa adensou minha compreensão sobre a importância de pessoas surdas como docentes nos processos educacionais de alunas surdas e alunos surdos, mostrando que, mediante a presença de professoras surdas e/ou professores surdos, os processos educacionais eram mais eficazes, porque proporcionavam uma relação direta entre pessoas surdas, valorizando sua cultura.

<sup>8</sup> A identificação de uma pessoa como “Outro” é uma maneira simbólica de chamar a atenção para as formas excludentes, usadas pela sociedade, de reduzi-la à característica que não se coaduna com os padrões de normalidade estipulados socialmente. Desconsidera-se que essa pessoa é constituída por características que a fazem produzir/construir identidades multifacetadas. Portanto, ao utilizar neste texto o termo “Outro”, a intenção não é reforçar o binômio igualdade/diferença, identidade/alteridade, mas insistir na necessidade de trazer à discussão as exclusões sociais sofridas pelas pessoas que possuem formas marcadamente diferentes de ser e estar no mundo.

<sup>9</sup> Com base nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero, acredito que não há neutralidade na linguagem. Esse sistema reflete crenças e valores, individuais e coletivos, do modo de pensar, sentir e atuar de cada sociedade (MORENO, 1999). Portanto, a cultura machista e sexista é refletida na linguagem. A escrita, usando o feminino e o masculino, é uma posição política adotada por mim em minha dissertação e mantida nesta tese. Dessa forma, escreverei de duas formas: na maior parte do texto, flexionando os gêneros de forma integral, mas, em alguns momentos, usando parênteses, muito embora ainda correndo o risco de não incluir outras expressões de gênero. Vale ressaltar que, na língua de sinais, na cultura surda, as pessoas utilizam o gênero neutro, salvo naqueles casos em que, de fato, necessita-se marcar o gênero, o que se diferencia da língua oral, da cultura ouvinte.

Ao dar visibilidade ao trabalho de educadoras surdas e educadores surdos, pude enfatizar o papel de pesquisadora e pesquisador em educação de pessoas surdas (na perspectiva da cultura surda) e sua importância em estar aberta(o) às percepções, sentimentos, cognição e emoções do Outro, colocando-se como alguém não-neutro, mas politicamente engajada(o) à diferença, como categoria fundamental no processo de pesquisa educacional.

O meu compromisso político-pedagógico é, ao assumir a política da diferença, produzir conhecimento sobre a educação de pessoas surdas, problematizando construções discursivas compostas por concepções e práticas recheadas de vontades de verdades absolutas e cristalizadas. Ademais, é um compromisso que objetiva contribuir com a educação em termos teóricos e práticos, visto que a produção de conhecimento advém da prática e a ela deve retornar, de forma cíclica.

Seguindo este compromisso, a partir de minha pesquisa de mestrado surgiu a de doutorado. Almejei continuar a investigar o trabalho de professoras surdas e professores surdos, ampliando o universo da pesquisa, em termos de atividades desenvolvidas por elas e eles. No mestrado, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), buscando entender a relação direta entre docentes e discentes e os impactos na construção de identidades.

No estudo doutoral, o universo de pesquisa foi ampliado para toda a escola, onde atuavam as educadoras e os educadores surdos<sup>10</sup>, haja vista que o seu trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado e como intérpretes surdas e surdos abrangiam diferentes espaços das escolas regulares.

### **Primeiras construções sobre o objeto de estudo**

A promulgação do decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) contribuiu significativamente para a inserção de docentes surdas e surdos nas escolas regulares brasileiras. Entretanto, se for tomado o universo docente das escolas como um todo, é possível notar que essa inserção dessas(es) profissionais ainda é incipiente. Para ilustrar numericamente essa exorbitante

---

<sup>10</sup> A partir desse ponto do texto, passo a utilizar os termos educadoras surdas e educadores surdos, porque parto da premissa de que todas(os) as(os) profissionais que atuam no âmbito escolar assumem o papel de educadoras e educadores, sejam ouvintes ou surdas(os). Posteriormente, as análises dos dados empíricos mostrarão o porquê da escolha pelos termos educadoras e educadores.

disparidade entre o número de docentes ouvintes e o de docentes surdas e surdos, apresento o quadro a seguir:

**Quadro 1** – Número de docentes da Educação Básica no Brasil

| Ano  | NÚMERO DE DOCENTES |           |                 |          |                 |          |
|------|--------------------|-----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
|      | Brasil             |           | Paraíba         |          | João Pessoa     |          |
|      | Surdas e surdos    | Ouvintes  | Surdas e surdos | Ouvintes | Surdas e surdos | Ouvintes |
| 2012 | 315                | 2.129.490 | 14              | 47.327   | 12              | 7.889    |
| 2013 | 557                | 2.183.858 | 18              | 49.340   | 11              | 8.081    |
| 2014 | 470                | 2.229.269 | 21              | 49.736   | 15              | 8.054    |
| 2015 | 418                | 2.214.325 | 13              | 48.093   | 10              | 7.896    |
| 2016 | 368                | 2.195.593 | 14              | 47.204   | 11              | 7.712    |

Fonte: Plataforma CultivEduca<sup>11</sup>.

A recente inserção justifica o desenvolvimento da presente pesquisa sobre o tema, desvelando como vêm se construindo os discursos e as práticas culturais que envolvem a formação e o trabalho na escola, assim como ressalta Albres (2014, p. 248):

O campo de formação de professores está aberto à pesquisa, sendo necessária a investigação também de questões quanto à carreira, às condições de trabalho, ao salário, à autoestima e ao valor social dos professores surdos. Pesquisas estas visando investigar as condições para o exercício profissional dos que se dedicam a ensinar Libras, principalmente dos professores surdos, com uma articulação política por suas organizações associativas e sindicais, bem como seus espaços para formação continuada.

Pesquisas relacionadas ao trabalho pedagógico de pessoas surdas têm apontado importantes elementos, como as de Turetta (2006), Silveira (2006), Reis (2015) e Rocha (2017).

Turetta (2006) verifica que, na sala de aula, o educador surdo<sup>12</sup> era visto apenas como um “participante de apoio”, um auxiliar da tarefa que seria da intérprete e da professora, com a função de explicar os conteúdos. Segundo a autora, ao inserir o educador surdo em sala de

<sup>11</sup> A Plataforma *CultivEduca* é uma iniciativa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FORPROF/UFRGS), patrocinada pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS). Tem por objetivo disponibilizar as bases de dados abertos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na forma de microdados. Os dados de 2016 são os últimos disponibilizados. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/>>. Acessado em: 07 de Fevereiro de 2018.

<sup>12</sup> Termo adotado pela autora.

aula, a coordenação do programa<sup>13</sup> objetivava propiciar a circulação da Libras entre os sujeitos surdos e ouvintes, não se restringindo à presença da intérprete, e romper com o isolamento deles nas oficinas.

Já Silveira (2006) aponta que alguns professores surdos e algumas professoras surdas se sentiam inferiores a professores e professoras ouvintes, por sentirem que não era propiciada uma relação de cooperação. Em alguns momentos escolares, eles e elas ficavam isolados e isoladas, como por exemplo, nos intervalos das aulas.

Quanto a Reis (2015), ela aponta que professoras surdas e professores surdos do Ensino Superior sentiam mal-estar com o tensionamento na relação com colegas ouvintes. Havia uma posição de resiliência e resistência por parte das professoras surdas e dos professores surdos diante das relações de poder que as(os) envolviam, expressas pela norma, pela soberania ouvinte, que controla e nivela as pessoas surdas como subalternas e inferiores.

Ao tratar do mesmo tema, Rocha (2017) verifica que, atualmente, ocorre uma desvalorização de educadoras surdas e educadores surdos no ambiente educacional porque, na maioria das vezes, elas(es) são contratadas(os) na Educação Básica como instrutoras e instrutores, mesmo tendo formação superior, o que acaba cerceando sua autonomia docente. O fato de educadoras surdas e educadores surdos serem consideradas(os) instrutoras e instrutores de Libras tem sido usado como forma de diminuir o seu trabalho, desvalorizando-as(os) e demarcando uma explícita assimetria com o trabalho de educadoras e educadores ouvintes.

A partir dessas pesquisas sobre o envolvimento de pessoas surdas nos processos educacionais de alunas surdas e alunos surdos, é possível perceber indícios de que o trabalho de educadoras surdas e educadores surdos tem sido incorporado nos espaços escolares de forma problemática. O trabalho pedagógico, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, está relacionado diretamente com um universo global que envolve as instituições educacionais: o contexto sócio-político, as culturas, as políticas educacionais, o currículo escolar, a gestão, o corpo docente, as alunas e os alunos, a comunidade geral etc.

<sup>13</sup> Segundo a autora, a instituição de Educação Infantil (*lócus* da pesquisa) desenvolvia um programa com duplo propósito: propiciar à criança surda a interação com a professora ouvinte, com a intérprete educacional e outros(as) profissionais - e um educador surdo, além da convivência com parceiros(as) ouvintes, surdos e surdas (TURETTA, 2006).

Considerando a relevância do desenvolvimento de pesquisas nessa área, decidi pesquisar a realidade das escolas da cidade de João Pessoa-PB. Ao ter contato com o campo escolar, obtive, previamente, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC-JP), a informação de que, na capital paraibana, no ano de 2018, o trabalho de pessoas surdas se dividia em três atividades pedagógico-curriculares: o Atendimento Educacional Especializado, o Ensino de Libras nas salas de aula regulares e o desenvolvimento da função de intérpretes surdas e intérpretes surdos<sup>14</sup> nas salas de aula regulares juntamente com educadoras e educadores ouvintes.

Sobre o AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)<sup>15</sup> indica que esse serviço

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

Recomenda-se que o AEE seja desenvolvido na SRM, envolvendo todas as pessoas consideradas com deficiência, no contraturno da sala de aula regular. No tocante ao AEE específico para as pessoas surdas, consideradas com deficiência pela política, recomenda-se que ele aconteça em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007).

Segundo Damázio (2007), o AEE em Libras constitui-se em práticas didático-pedagógicas que abordem diferentes conteúdos curriculares, explicando-os em Libras às

<sup>14</sup> As duas atividades desenvolvidas por educadoras surdas e educadores surdos não ocorrem necessariamente em todas as escolas. Em algumas, ocorre apenas uma e, em outras, as duas.

<sup>15</sup> O Governo Federal, por meio da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), do Ministério da Educação (MEC), anunciou em 2019 que se preparava para publicar um decreto alterando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em Audiência Pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a atual diretora, Nídia Regina Limeira de Sá, afirmou que a nova Política que passará a se chamar Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida e deve oferecer flexibilidade aos sistemas educacionais de organização e oferta, alternativamente às escolas regulares, escolas e classes especiais, e escolas e classes bilíngues (Libras e Língua Portuguesa). Com sua concretização, a nova política também terá efeitos sobre o AEE, como por exemplo, com a criação de Salas de Recursos Especializadas, que visarão ao atendimento a um só grupo dentre o público da educação especial. Contudo, as Salas de Recursos Multifuncionais também serão mantidas (TV CÂMARA, 2019).

alunas surdas e aos alunos surdos. Para tanto, é recomendado que esse momento seja realizado por um professor, preferencialmente surdo, e que ocorra diariamente.

O AEE para o ensino de Libras tem por objetivo favorecer o conhecimento e a aquisição dessa língua, em termos práticos e científicos. De igual modo, essa prática pedagógica deve ser realizada por um professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo). Segundo a autora, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que as alunas surdas e os alunos surdos se encontrem (DAMÁZIO, 2007).

E, por fim, o AEE para o ensino de Língua Portuguesa objetiva trabalhar as especificidades dessa segunda língua para as pessoas surdas. Também deve ocorrer todos os dias, à parte das aulas da turma regular, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. Ademais, deve ser planejado em conjunto com as(os) professores de Libras e a(o) da sala comum (DAMÁZIO, 2007). A autora não faz referência à figura da(o) professora ou professor bilíngue.

Em João Pessoa, o AEE era desenvolvido em algumas de suas escolas. Em parte delas, consideradas escolas-polo, alunas surdas e alunos surdos de outras escolas eram recebidas(os). Nas que não eram consideradas polo, o AEE atendia apenas suas próprias alunas e seus próprios alunos.

A função de intérprete surdo e intérprete surda em salas de aula regulares era uma modalidade nova implementada pelas escolas pessoenses.

Segundo Campello (2014), com a criação no Brasil do primeiro curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>16</sup>, pessoas surdas passaram, no contexto da educação a distância, a atuar como tradutoras de textos em que a língua fonte é a Língua Portuguesa e a língua alvo é a Língua Brasileira de Sinais, e como intérpretes de uma língua de sinais para outra língua de sinais (línguas estrangeiras), considerando a comunidade surda de cada país produz a sua língua de sinais (GESSER, 2009). No entanto, essa função de “Intérprete Surdo de Língua de Sinais Brasileira” vem sendo desenvolvida desde 1875, quando Flausino Gama era “repetidor” [...] na sala de aula do Imperial Instituto de Surdos

<sup>16</sup> A UFSC criou os primeiros cursos de Letras-Libras do Brasil. Em 2006, na modalidade a distância, criou a Licenciatura e, em 2008, na mesma modalidade, o Bacharelado, para formação de tradutores-intérpretes. De acordo com Quadros e Stumpf (2014), as primeiras turmas do curso formaram 767 licenciadas(os) e 312 bacharéis em 16 estados brasileiros. A primeira turma de licenciatura foi composta quase que exclusivamente por alunas surdas e alunos surdos (em torno de 90%), uma vez que a Licenciatura dava prioridade às(aos) candidatas(os) surdas(os), observando o Decreto nº 5.626/2005.

Mudos” (CAMPELLO, 2014, p. 146).

Ferreira (2019) realiza um levantamento bibliográfico em trabalhos nacionais (Quadro 2) e internacionais (Quadro 3) que continham referência à figura de intérpretes surdas e surdos, totalizando 17 produções brasileiras e 6 em língua inglesa, entre dissertações, artigos, capítulos de livros, textos em anais e monografias, publicados de 2000 a 2017 e de 1988 a 1995, respectivamente.

**Quadro 2** – Publicações em âmbito nacional sobre intérpretes surdas e surdos<sup>17</sup>

| ANO/TIPO            | TÍTULO                                                                                                                                                  | AUTOR(A)                                     | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                             |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2000<br>Dissertação | <i>Uma leitura da tradução de Alice no País das Maravilhas para a língua brasileira de sinais.</i>                                                      | RAMOS,<br>Clélia R.                          | Descreve o processo de tradução de Alice no País das Maravilhas com a equipe de dois surdos bilíngues e dois intérpretes ouvintes.                                    |
| 2008<br>Artigo      | <i>Interpretação Interlíngua: as especificidades da interpretação de Língua de Sinais.</i>                                                              | PEREIRA,<br>Maria Cristina P.                | Descreveu brevemente o que seria o intérprete interlíngua surdo.                                                                                                      |
| 2008<br>Capítulo    | <i>Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: prática tradutórias do curso de Letras Libras.</i> | QUADROS,<br>Ronice M.;<br>SOUZA,<br>Saulo X. | Trata das práticas de tradução experimentadas pelos atores-tradutores surdos do curso de Letras Libras a distância.                                                   |
| 2009<br>Dissertação | <i>A Questão da padronização linguística de sinais nos atores- tradutores surdos do Curso de Letras-Libras da UFSC.</i>                                 | AVELAR,<br>Thaís F.                          | Aborda a padronização linguística de sinais pelos atores-tradutores surdos do curso de Letras Libras a distância.                                                     |
| 2010<br>Dissertação | <i>Tradução Intermodal e Intersemiótica/ Interlingual: Português brasileiro escrito para a Língua Brasileira de Sinais.</i>                             | SEGALA,<br>Rimar                             | Apresenta uma análise da tradução intermodal a partir de exemplos de tradução realizados por uma equipe com surdos no contexto do Curso de Letras Libras EaD da UFSC. |
| 2010<br>Dissertação | <i>Tradução para a Língua brasileira de Sinais: descrição de performances observadas no curso de Letras-Libras.</i>                                     | SOUZA,<br>Saulo X.                           | Aborda a tradução do português para a Libras realizada por uma tradutora-atriz do conteúdo de uma disciplina do Curso de Letras-Libras EaD da UFSC.                   |

<sup>17</sup> Todas as dissertações sobre o tema foram desenvolvidas na área de Estudos da Tradução.

|                        |                                                                                                                                       |                                                             |                                                                                                                                                                                  |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011<br>Capítulo       | <i>Surdos como intérpretes/tradutores: um sonho possível?</i>                                                                         | STROBEL,<br>Karin                                           | Expõe os acontecimentos de outros surdos de atuarem como intérpretes/tradutores nos contextos comunitários, até de conferências.                                                 |
| 2013<br>Texto em Anais | <i>O Surdo como Intérprete: o Intérprete Surdo nesse Novo Cenário da Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais.</i>     | ROCHA,<br>Weslei da S.                                      | Trata da atuação de surdos como intérpretes e como guia- intérprete para os surdocegos.                                                                                          |
| 2013<br>Texto em Anais | <i>O Surdo como intérprete.</i>                                                                                                       | REIS,<br>Flaviane                                           | Aborda a atuação dos intérpretes surdos e seu reconhecimento, inclusive daqueles que interpretam de/para os Sinais Internacionais.                                               |
| 2013<br>Artigo         | <i>Introdução da glosinais como ferramenta de tradução/interpretação das pessoas surdas brasileiras</i>                               | CAMPELLO,<br>Ana Regina e<br>Souza;<br>CASTRO,<br>Nelson P. | Aborda o uso da metodologia, procedimento e instrumentos utilizados na glosinais como a ferramenta de tradução/interpretação pelos tradutores/intérpretes Surdos.                |
| 2014<br>Texto em Anais | <i>O desempenho do candidato surdo na prova do ProLibras/proficiência em tradução e interpretação de língua brasileira de sinais.</i> | MORAIS,<br>Carla D.;<br>SANTOS,<br>Saionara F.              | Descreve os dados de candidatos surdos no ProLibras para proficiência em tradução e interpretação e cita a importância de romper a ideia de que o surdo não pode ser intérprete. |
| 2014<br>Artigo         | <i>Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução / interpretação cultural e seu desafio.</i>              | CAMPELLO,<br>Ana Regina e<br>Souza                          | O artigo reflete sobre a constituição do campo da tradução/interpretação de línguas de sinais por intérpretes-atores surdos.                                                     |
| 2015<br>TCC            | <i>O papel do intérprete surdo.</i>                                                                                                   | SIQUEIRA,<br>Ricardo B.                                     | Aborda o papel do intérprete surdo e analisa o surgimento de um profissional relativamente novo na área de tradução e interpretação de língua de sinais.                         |
| 2016<br>Monografia     | <i>De professor surdo à intérprete de Línguas de Sinais: dois perfis em um profissional surdo.</i>                                    | SIQUEIRA,<br>Ricardo B.                                     | Relata as suas experiências pessoais enquanto intérprete e educador surdo.                                                                                                       |
| 2016<br>Dissertação    | <i>Intercorrências da qualificação subjetiva dos Intérpretes de libras.</i>                                                           | YATIM,<br>Nahla                                             | Aborda a importância do intérprete surdo em relação ao público alvo da interpretação e sua preferência.                                                                          |
| 2017<br>Capítulo       | <i>Intérprete surdo: conquistando espaço no campo de conferências no Brasil.</i>                                                      | SILVEIRA,<br>Bianca                                         | Apresenta um levantamento documental sobre a atuação de intérpretes surdos no Brasil entre 1999 e 2015, refletindo sobre os aspectos que os caracteriza.                         |

|                |                                                                                                                                                        |                                                                         |                                                                                                                     |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017<br>Artigo | <i>Tradução, criação e poesia: descortinando desafios do processo tradutório da Língua Portuguesa (LP) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)</i> | NASCIMENTO, Vinícius;<br>MARTINS, Vanessa R. de O.;<br>SEGALA, Rimar R. | Aborda a tradução de poesias, refletindo sobre a questão da modalidade de língua e da atuação de tradutores surdos. |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Ferreira (2019, p. 33-34).

Além do levantamento em âmbito nacional, Ferreira (2019) também buscou fazê-lo em produções internacionais:

31

**Quadro 3** – Publicações em âmbito internacional sobre intérpretes surdas e surdos

| ANO/TIPO         | TÍTULO                                                                    | AUTOR(A)                           | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1988<br>Artigo   | <i>Interpreting for minimally linguistically competent individuals.</i>   | NEUMANN, Solow                     | Explica os benefícios de ter um intérprete surdo na equipe de intérpretes ouvintes nos serviços de interpretação.                                                                                                                            |
| 1990<br>Capítulo | <i>Introduction to interpreting.</i>                                      | FRISHBERG, Nancy                   | Descreve os papéis dos intérpretes surdos trabalhando com surdocegos e com surdos com habilidades linguísticas limitadas.                                                                                                                    |
| 1992<br>Capítulo | <i>Relay interpreting in the 90's.</i>                                    | BIENVENU, M. J.<br>COLONOMS, Betty | Fornecer uma visão geral da interpretação <i>relay</i> com surdos, incluindo o processo e as habilidades necessárias para ser um intérprete relé e para ensinar eficazmente aos intérpretes relés, assim como considerações éticas e legais. |
| 1992<br>Artigo   | <i>Deaf Interpreters</i>                                                  | COLLINS, Steve;<br>ROTH, Holly P.  | Fornecer uma visão geral dos intérpretes surdos, incluindo como e em que situações eles trabalham.                                                                                                                                           |
| 1994<br>Artigo   | <i>Team interpreting: Deaf and hearing interpreters as allies.</i>        | SANDEFUR, Ruth                     | Trata da importância dos intérpretes ouvintes e surdos trabalhando juntos como uma equipe, bem como de os benefícios da equipe, com ênfase na confiança e no respeito.                                                                       |
| 1995<br>Artigo   | <i>Dual interpretation and discourse effectiveness in legal settings.</i> | WILCOX, Phyllis                    | Fornecer uma visão geral do conceito e desenvolvimento de intérpretes surdos no contexto jurídico.                                                                                                                                           |

Fonte: Ferreira (2019, p. 32).

O levantamento feito por Ferreira (2019) é importante não só pela visibilidade do trabalho de intérpretes surdas e surdos, que vêm obtendo uma ascensão considerável, é relevante também porque incentiva esses sujeitos a assumirem uma função de

representatividade em ambientes apropriados. As produções destacadas delineiam, porém, o trabalho de intérpretes surdas e surdos em ambientes de atuação distintos da sala de aula regular. O que vinha ocorrendo nas escolas de João Pessoa eram atividades diferentes, pois as pessoas surdas tinham como uma de suas funções interpretar da língua oral para a Libras os conteúdos que as professoras e os professores ouvintes ensinavam. Portanto, era algo inusitado.

A informação prévia que eu possuía era a de que as(os) profissionais surdas e surdos também ensinavam Libras como segunda língua para ouvintes. Sobre o Ensino de Libras nas salas de aula regulares, a atividade surgiu oficialmente no Brasil a partir do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que prevê a inserção curricular da Libras nos cursos de formação docente de todo o país, além de sua extensão para a Educação Básica, apesar de, nesse último caso, o dispositivo ser mais brando.

Em João Pessoa-PB, assim como na maioria dos municípios brasileiros, as escolas regulares não implementaram em seus currículos a Libras como uma disciplina obrigatória<sup>18</sup>. O Ensino de Libras vinha sendo desenvolvido na capital paraibana por meio de um projeto escolar, pelo qual aulas de Libras eram ministradas, com duração por volta de 40 minutos, em momentos concedidos por colegas responsáveis por disciplinas obrigatórias.

---

<sup>18</sup> Atualmente, existem duas propostas em tramitação no Senado Federal que incluem a Libras nos currículos escolares. Os projetos alteram a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Projeto de Lei (PL) 6.284/2019 propõe: “Art. 26-B. Os sistemas de ensino são obrigados a ofertar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de comunicação para todos os estudantes surdos, em todos os níveis e modalidades da educação básica, nas instituições públicas e privadas de ensino” (SENADO FEDERAL, 2019b, p. 2). Já o PL 5.961/2019 prevê: “Art. 26-B. Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio incluirão, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais” (SENADO FEDERAL, 2019a, p. 2). Em 2011, o PL 2.040/2011 propunha: “Acrescenta art. 26-B à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011). A proposta antevia que as condições de oferta do ensino de Libras seriam definidas em regulamento dos sistemas de ensino. Os municípios que possuísem população menor que 10 mil habitantes estariam desobrigados a ofertar e teriam um período de até sete anos para se adaptarem à lei. Em 2018, a Comissão de Educação aprovou por unanimidade, o parecer do relator do PL. O substitutivo aprovado determinava que as escolas públicas brasileiras teriam de ofertar obrigatoriamente a Libras na Educação Básica, sendo a matrícula facultativa às(aos) estudantes. Contudo, em 2020 o PL 2.040/2011 foi arquivado. Apesar de não haver uma lei que determina a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos currículos escolares, algumas cidades têm tomado a iniciativa de fazê-lo: é o caso de Juazeiro do Norte-CE. Como resultado do movimento surdo local, o município promulgou a Lei n.º 3656, de 23 de Março de 2010, que “institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no currículo escolar no âmbito do Município de Juazeiro do Norte e dá outras providências” (JUAZEIRO DO NORTE, 2010, p. 1). Entretanto, 10 anos depois a lei ainda não foi incorporada à prática.

Esse projeto era fruto de um imbróglio jurídico ocorrido na realidade pessoense: em 2013, a Prefeitura Municipal de João Pessoa lançou o Edital nº 01, de 08 de novembro de 2013, para realização de concurso público para o provimento de 1.300 (hum mil e trezentas) vagas para a Secretaria da Educação e Cultura, das quais 40 eram para “Cargo de Professor da Educação Básica II” com “Licenciatura Plena em Letras, habilitação em libras [sic]; ou Licenciatura Plena em Pedagógica [sic] com especialização (mínimo 360h) em Libras” (JOÃO PESSOA, 2013, p. 4).

Após a convocação das candidatas e dos candidatos aprovadas(os), houve um conflito para o exercício da função. A Prefeitura solicitou que elas e eles atuassem como intérpretes educacionais, o que fez com que as pessoas contratadas se recusassem, visto que haviam feito o concurso para docentes. Como não havia Libras no currículo das escolas, a solução foi criar o Ensino de Libras como um projeto. Dessa forma, tanto as pessoas surdas (contratadas como prestadoras de serviço) quanto as ouvintes (concursadas) passaram a ministrar aulas de Libras. Em suma, houve um erro no edital do concurso, pois, ao invés de contratar docentes, a intenção do órgão governamental era a contratação de intérpretes. Essa ação improvisada expõe indícios de desconhecimento sobre a educação de pessoas surdas e a desvalorização da cultura surda, colocando a língua de sinais em posição de inferioridade na hierarquia curricular.

Todavia, ao iniciar a pesquisa, as narrativas apontaram que o Ensino de Libras nas salas de aula regulares, por parte das educadoras surdas e dos educadores surdos, praticamente havia deixado de ocorrer, visto que apenas um deles desenvolvia oficinas de Libras no âmbito do Projeto “Mais Educação”. Elas e eles foram levadas(os) a exercer a função de intérpretes surdas e surdos, ficando esse projeto a cargo das pessoas ouvintes, em algumas escolas. Portanto, o foco desta tese passou a ser o trabalho desenvolvido no AEE e nas salas de aula regulares, onde o trabalho pedagógico vinha sendo desenvolvido de forma mais evidente por intérpretes surdas e surdos.

Esse viés no trabalho de educadoras surdas e educadores surdos poderá possibilitar reflexões com base na pedagogia da diferença, portanto, sobre uma educação mais inclusiva para as pessoas surdas. Além disso, a relevância desta pesquisa poderá se dar também no campo teórico, visto que poderá enriquecer as discussões para além do âmbito dos Estudos

Surdos, considerando que as diferenças são elementos importantes para uma renovação de conceitos em todo sistema educacional.

Outro fator que pode ampliar o espectro de discussões teóricas é a ênfase no trabalho de educadoras surdas e educadores surdos na escola regular, haja vista que são mais comuns pesquisas sobre inclusão que focam os processos educacionais de alunas surdas e alunos surdos ou os discursos e as práticas de docentes ouvintes. Além disso, muitas vezes, quando os sujeitos são as educadoras surdas e os educadores surdos, o *lócus*, geralmente, é a escola bilíngue.

Nesse sentido, a escolha por definir como sujeitos educadoras surdas e educadores surdos atuantes em escolas regulares pode ser considerada o diferencial desta pesquisa a nível de doutorado e representar um avanço na produção do conhecimento, sobretudo porque dará luz aos processos sociais e culturais e às relações de poder que envolvem as pessoas surdas em papéis sociais diferentes dentro do espaço escolar, ou seja, de professoras e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de intérpretes em salas de aulas regulares.

### **Anúnciação da tese**

Diversas pesquisas têm demonstrado o despreparo escolar em relação ao trabalho com alunas surdas e alunos surdos, considerando a ausência de intérpretes educacionais (LOPES; MENEZES, 2010), a inabilidade em língua de sinais e falta de interação com as alunas surdas e os alunos surdos (DORZIAT, 2015), a indiferença e a desvalorização da Libras por meio do desinteresse de docentes em aprendê-la (DORZIAT, ARAÚJO; SOARES, 2012; LIMA, 2012) etc. De acordo com Dorziat, Araújo e Soares (2012, p. 355), “o desconhecimento de Libras como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças”.

A política pública de inclusão adotada designa de Bilinguismo (uso da Língua Portuguesa e da Libras) o trabalho desenvolvido para pessoas surdas nas escolas regulares<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Apesar de não concordar com o termo “regular”, por considerar que ele nos leva imediatamente a pensar outros espaços escolares (como as escolas bilíngues) como irregulares, o adotarei na pesquisa em função da política educacional vigente, considerando o seu caráter político, visto a defesa hegemônica desse modelo como

No entanto, essa denominação é eivada de equívocos quanto ao seu fundamento, uma vez que, embora a Libras seja utilizada na relação entre as alunas surdas, os alunos surdos e intérpretes educacionais, há total prevalência da língua oral no espaço escolar e, sobretudo, nas práticas educativas. A restrição de uso da língua de sinais tem mostrado que sua aceitação é apenas aparente, descaracterizando processos de escolarização realmente bilíngues. Para Skliar (2013, p. 25):

A aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema. Ainda existindo um espaço para as duas línguas em questão, cada uma pode perfeitamente corresponder a dois grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo. Desse modo, a educação dos surdos continuará sendo um projeto assimétrico de poderes e saberes. Nesse sentido, é pertinente esclarecer que não defino a educação bilíngue para surdos como o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas [...]. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua.

Assumindo essa noção de educação bilíngue, considero que, apesar de o trabalho de intérpretes ser fundamental no modelo escolar vigente, ele tem servido, principalmente, como uma espécie de arrimo para a fragilidade linguística, especialmente de professoras e professores ouvintes, que não consideram as formas de aprendizagem das alunas surdas e dos alunos surdos. Por não conhecerem sua língua, esses professores e essas professoras ficam impossibilitadas(os) de estabelecerem uma relação dialógica que lhes permita desenvolver processos educacionais mais engajados com a cultura surda.

Essa afirmação parte da premissa de que língua envolve cultura, assim como currículo. Provavelmente, ciente disso, a escola regular tem incorporado o trabalho de educadoras surdas e educadores surdos no AEE, de forma compensatória, em vistas da fragilidade linguística e pedagógica observada nas salas de aula. Se isso realmente se confirmar, por meio da pesquisa empírica realizada nesta tese, os princípios de educação bilíngue – língua de sinais como língua de instrução, interação e socialização, com sujeitos fluentes (JESUS; FERNANDES, 2017), intimamente ligada à cultura surda como um todo – defendida por especialistas da área e movimentos surdos, estarão sendo desconsiderados no processo de escolarização regular.

---

“o melhor” para as pessoas surdas. Poderia também utilizar inclusiva, como também pressupõe a política, mas seria ainda mais incoerente com a perspectiva adotada neste trabalho.

Tanto sobre o trabalho de intérpretes no processo de escolarização quanto sobre a implementação do AEE nas escolas regulares, de acordo com Jesus e Fernandes (2017, p. 1632),

[...] a Feneis [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos] critica essa perspectiva e argumenta que a educação bilíngue não é compatível com o AEE pelo fato de que na escola inclusiva o português é a língua oficial na comunicação e no ensino. Quando a Libras está presente, ela é utilizada por uma ou duas pessoas sinalizadoras, de forma precária, negando-se interações significativas em língua de sinais, como língua de instrução, interação e socialização, com sinalizadores fluentes.

Ao implementar o AEE para as pessoas surdas como parte integrante da Educação Especial na escola regular, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva prevê que o AEE complemente e/ou suplemente a formação dos sujeitos-alvo da Política, a fim de promover sua autonomia e independência no âmbito escolar ou fora dele (BRASIL, 2008). Dessa forma, o serviço especializado não pode substituir a escolarização na sala de aula regular, mas perpassá-la em todos os níveis educacionais, como é recomendado para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, requerendo desse campo e da escola regular uma integração bilateral, como apontam Cardoso e Thoma (2013, p. 14-15):

A educação especial e a escola comum vêm sofrendo um deslocamento em relação às suas formas de atuação: a primeira passa a integrar-se ao âmbito de atuação da segunda e vice-versa. Nos dias de hoje, pelos discursos oficiais, a educação especial é um serviço que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, modificando formas de ser e de estar na escola. A educação especial, até então considerada apartada da escola comum, hoje deve fazer parte de seu projeto político-pedagógico, objetivando a participação e autonomia na escola - e fora dela - dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O serviço especializado, representando a Educação Especial, por vezes, tem assumido, predominantemente, o processo linguístico-pedagógico de alunas surdas e alunos surdos, como identificam os próprios sujeitos surdos na pesquisa desenvolvida por Sperb e Thoma (2012, p. 63): “[...] foi possível perceber que o atendimento realizado a estas alunas é mais

para suprir suas dificuldades do que para complementar o ensino que é oferecido na classe comum, como orienta e defende a proposta do AEE da política de inclusão”.

Na maioria das escolas regulares, a prática pedagógica especializada tem se sobressaído na escolarização de alunas surdas e alunos surdos, uma vez que boa parte dela é assumida por profissionais da educação especial, ora por educadoras surdas e educadores surdos, ora por intérpretes educacionais, em vista da ausência de interação linguística e pedagógica entre docentes ouvintes e alunas surdas e alunos surdos. Uma educação de fato bilíngue para as pessoas surdas teria a língua de sinais como língua de instrução, interação e socialização em todos os seus processos didático-pedagógicos, o que afastaria o histórico ranço pedagógico de que as pessoas surdas necessitam de uma educação compensatória por meio de serviços especializados da Educação Especial.

Em pesquisa comparativa da realidade de Lisboa/Portugal e João Pessoa/Brasil, Dorziat (2013) verifica que, nas escolas da capital portuguesa, o trabalho de especialistas da Educação Especial é central, ao se delegar a elas e eles a responsabilidade pela educação de estudantes com deficiência nas práticas inclusivas; enquanto que em João Pessoa ocorre a retirada dos serviços especializados.

Parece-me que a realidade na capital paraibana vem se modificando, nesses últimos anos, pelo menos no que concerne à educação de pessoas surdas. Isso fica mais evidente quando as escolas pessoenses inserem pessoas surdas na função de intérpretes em salas de aula regulares, desresponsabilizando, ao menos parcialmente, educadoras e educadores ouvintes (regentes em suas turmas) de ensinar a alunas surdas e alunos surdos. De acordo com Dorziat (2013, p. 994):

[...] o dado sobre a inexistência de professores capacitados para tratar com estudantes com NEE [Necessidades Educativas Especiais] surge como um aspecto que parece não fazer parte da totalidade do ato pedagógico. Ou seja, se a inclusão continuar como tema dos especialistas, ficando os estudantes com NEE nas salas de aula com pouca ou nenhuma atenção do professor regular e à mercê de práticas inalteradas, pouco ou nenhum efeito terá o apoio dos profissionais da educação especial e demais especialistas (p. 994).

A escola, ao delegar às pessoas surdas o trabalho em sala de aula regular com alunas surdas e alunos surdos, mesmo tendo educadoras e educadores ouvintes nesse ambiente, tenta

compensar as suas fragilidades linguísticas e pedagógicas, expressas pelo não domínio da língua de sinais como língua de instrução das alunas surdas e dos alunos surdos, pela não utilização de técnicas e metodologias que abarquem a diferença surda, como, por exemplo, a exploração do potencial visual desses sujeitos, e pela desconsideração das diferenças na efetivação de uma educação inclusiva.

Dorziat (2009, p. 64) afirma que “embora essas escolas tratem sobre temas como igualdade e solidariedade, continuam [...] sua trajetória de apagamento das diferenças, por meio de formas subliminares de invisibilidade do outro nos currículos escolares”. Como afirma a autora, em termos curriculares, a escola regular se mostra frágil em relação à diferença surda porque a desconsidera, apaga-a. Há um descolamento entre o currículo escolar e a cultura surda. Ele não contempla essa cultura expressa, sobretudo, pela experiência visual, pela língua de sinais e pelas identidades surdas (STROBEL, 2013). A meu ver, aliás, a escola não se dispõe a se aprofundar na cultura surda ou em qualquer cultura considerada diferente. Sobre o currículo na educação de pessoas surdas, Lima (2012, p. 327) afirma:

No tocante ao currículo, identificamos forte presença de práticas curriculares homogêneas na escola investigada, em que o saber/poder/conhecer dos ouvintes constituem a norma, desconsiderando as particularidades linguísticas, culturais e sociais da pessoa surda. Ao optar por privilegiar uma única forma de trabalhar o currículo, sem considerar as peculiaridades dos estudantes envolvidos, no caso particular, os surdos, o professor continua produzindo o ensino alienante que não valoriza a cultura do surdo nem viabiliza um espaço social para ele.

O currículo escolar tem tentado produzir identidades a partir de bases únicas, homogêneas. No caso das pessoas surdas, o currículo implementa uma educação a partir da norma ouvinte, apesar de propalar um discurso inclusivo, com suposta admiração e contemplação da língua de sinais, conquanto ele possa ser tensionado.

A escola, majoritariamente composta por sujeitos ouvintes, ao invés de se apropriar da língua de sinais no currículo oficial e implementar uma pedagogia visual<sup>20</sup> que dê base aos

<sup>20</sup> Campello (2007, p. 129) defende a [...] organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências

processos educacionais, de modo a promover uma aproximação com a cultura surda e, em consequência, com o bilinguismo em suas nuances metodológicas e culturais, valorizando as potencialidades cognitivas das pessoas surdas, cria o AEE e a função de intérpretes, ambos sob a responsabilidade de pessoas surdas, que trabalham de forma isolada, sem a participação e cooperação das(os) profissionais da escola como um todo.

Sob o discurso da tolerância, a escola constrói uma inclusão excludente. No caso em questão, ao reduzir os processos que envolvem as alunas surdas e os alunos surdos, praticamente, à relação com educadoras surdas e educadores surdos, demonstra que estamos diante de uma realidade na qual há um isolamento da cultura surda, como se fosse secundária a busca por compreender o que é essa cultura, quais os procedimentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos, como é a língua de sinais etc. Não há dúvidas que, ao inserir educadoras surdas e educadores surdos, a escola propicia um contato das alunas surdas e dos alunos surdos com a cultura surda, mas essa ação, tal como é implementada, não seria apenas uma forma de se eximir da responsabilidade com esses sujeitos culturalmente diferentes?

Essa realidade escolar se aproxima da perspectiva da tolerância, que é utilizada apenas para mascarar as desigualdades na educação (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2011). De acordo com Bauman (1999, p. 300):

A tolerância não implica a aceitação do valor do outro; ao contrário, é mais uma maneira, talvez mais sutil e astuta, de reafirmar a inferioridade do outro e oferecer um pré-aviso da intenção de eliminar a alteridade do Outro – junto com um convite ao Outro para cooperar na realização do inevitável. A famosa humanidade da política de tolerância não passa de consentimento em adiar o acerto final de contas – com a condição, no entanto, de que o próprio ato do consentimento reforce ainda mais a ordem de superioridade vigente.

visuais”. Romário e Dorziat (2016, p. 67) sustentam que “essa pedagogia seria muito útil, também, no âmbito da sala de aula inclusiva. Nesse ambiente, o trabalho com imagens poderia facilitar a capacidade de apreensão de todos/as os/as alunos e alunas, haja vista que o uso do material visual (semiconcreto) é uma possibilidade fértil de atingir alunos e alunas que se encontram nos anos iniciais de escolarização. É importante ressaltarmos que, feito isso, as professoras e os professores não estariam criando uma pedagogia exclusiva para as alunas Surdas e os alunos Surdos, mas potencializando a aprendizagem também dos/as ouvintes. A pedagogia visual facilita a aprendizagem de todas as pessoas, desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvida. No caso das salas de aula inclusivas, os recursos visuais utilizados concomitantemente com a sinalização dos/as intérpretes, farão com que as alunas Surdas e os alunos Surdos aprendam de forma melhor, bem como os/as ouvintes com a exposição oral dos/as docentes. No entanto, o ideal é que haja uma ambiência linguística em que a triangulação professor/a-intérpretealuno/a não se faça necessária [...]”.

Estando a escola regular disposta apenas a tolerar o Outro, se desvencilhando de seu compromisso socioeducativo de se aprofundar nas diferenças de suas alunas e de seus alunos, ela expõe a fragilidade do discurso inclusivo que propala, uma vez que a sua prática linguística e pedagógica o desconstrói. Dorziat (2015, p. 355) afirma que:

Embora a instituição Escola, pressionada em todo o mundo, tendo em vista as novas configurações de sua população-alvo, tenha passado a tratar, em termos formais, a diversidade cultural e o acesso de todos ao ensino, sua forte tradição reguladora administrativa de ritmo e modo de trabalho tem levado a uma descontinuidade entre a cultura escolar e as diferentes culturas que a frequentam, o que representa um conflito que pode produzir dois tipos de exclusão: a mascarada, aquela que mantém os alunos na escola, mas os desconsidera de uma participação real na construção de conhecimentos; e a física, que representa a saída definitiva do sistema educativo.

Em contrapartida, a título de exemplo mais próximo da realidade pessoense, em minha pesquisa de mestrado, desenvolvida à luz de diversas(os) autoras e autores (DORZIAT, 1999; SKLIAR; LUNARDI, 2000; SÁ, 2006; REIS, 2007; QUADROS, 2012; RANGEL; STUMPF, 2012; PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013), fica evidente que, na relação com professoras surdas<sup>21</sup>, as alunas surdas e os alunos surdos, mesmo envoltas(os) em práticas culturais normalizadoras e padronizadoras, tendiam a desenvolver estratégias culturais que lhes permitiam construir as bases das identidades surdas. Isso se dava porque as professoras proporcionavam a suas alunas e a seus alunos conhecimentos culturais, históricos e políticos acerca do seu grupo cultural, exaltando processos de identificação com suas semelhanças surdas.

As situações pedagógicas sinalizaram também que, na relação com as docentes surdas, as alunas surdas e os alunos surdos tiveram a oportunidade de compreender o seu lugar no mundo, superando a pecha de que eram pessoas incapazes, deficientes, e assumindo a diferença como condição, produtora de uma cultura singular, representada pela experiência visual e pela língua de sinais. Considerei, naquele momento, que elas possuíam papel fundamental no processo de construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos, não só por trazer à tona a cultura e a diferença surdas, mas também por incluí-las no ensino de

<sup>21</sup> A pesquisa foi desenvolvida apenas com três mulheres surdas.

conteúdos escolares e na troca de experiências de vida, partilhando, inclusive, angústias que só elas, as pessoas surdas, vivenciam.

Com base nesses apontamentos, que foram aprofundados no decorrer da pesquisa, defendo a tese de que **a escola regular<sup>22</sup>, por apresentar fragilidades em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos no que concerne à diferença de alunas surdas e alunos surdos, tem incorporado o trabalho pedagógico surdo como mecanismo compensatório.**

É preciso ressaltar, contudo, que este estudo não possui intenções generalistas. A tese baseia-se na realidade educacional de João Pessoa, a qual pode se apresentar de forma diferente de outras realidades, pressupondo, portanto, um olhar singular sobre o trabalho pedagógico surdo desenvolvido em suas escolas, contudo, possibilitando ampliar o escopo de discussões para uma realidade mais ampla.

Diante desta realidade que engloba a escola, considero imprescindível problematizar em quais bases o trabalho pedagógico surdo está sendo incorporado nela. Pensar as questões de cultura, diferença, identidades, inclusão, relações de poder no âmbito da escola requer de nós, pesquisadoras e pesquisadores em educação de pessoas surdas, um olhar mais amplo e crítico sobre diversas nuances que envolvem esse campo, considerando o universo complexo da educação como um todo, mas com foco nos processos que envolvem os sujeitos surdos, sejam eles discentes ou docentes. Por isso, propus a seguinte questão de pesquisa: **com base nas narrativas de educadoras surdas, educadores surdos e ouvintes, como o trabalho pedagógico surdo tem sido incorporado na escola regular?**

O objetivo geral é, portanto, **identificar e problematizar as formas de incorporação do trabalho pedagógico surdo na escola regular, a partir de narrativas de educadoras surdas, educadores surdos e ouvintes.** Por conseguinte, os objetivos específicos são:

- Desvendar os significados em torno do trabalho pedagógico surdo no âmbito das escolas regulares de João Pessoa-PB;
- Compreender como o trabalho pedagógico surdo era incorporado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular;

---

<sup>22</sup> Utilizo no singular o termo “escola regular” compreendo-o como sinônimo de instituição-escola, que compreende, a meu ver, um conjunto de discursos e práticas culturais (currículo, práticas pedagógicas, sujeitos, sistema educacional formal, política educacional, etc.)

- Relacionar as condições curriculares, linguísticas e pedagógicas da escola regular apresentadas pelas narrativas das educadoras e dos educadores com o trabalho pedagógico surdo.

Para tanto, a aproximação com os campos teóricos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais foi minuciosamente refletida para sustentar esse compromisso, trazendo para discussão o conhecimento como produto de construções discursivas, abalando, questionando e problematizando relações de poder e atribuindo aos sujeitos envolvidos no processo a responsabilidade pelos direcionamentos práticos.

### ***Spoiler*<sup>23</sup> metodológico**

Desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, esta pesquisa doutoral se ancorou na abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada para a obtenção dos dados produzidos pelos sujeitos.

Foi realizada com 30 (trinta) sujeitos, de três grupos diferentes: o primeiro composto por 11 (onze) educadoras surdas e educadores surdos; o segundo composto por 11 (onze) educadoras e educadores ouvintes; e o terceiro e último composto também por educadoras ouvintes nas funções de diretoras, supervisoras escolares e orientadora educacional.

Sete escolas de Ensino Fundamental de bairros periféricos de João Pessoa compuseram o campo de pesquisa.

A ordenação, a classificação e a análise dos dados empíricos ocorreram de modo articulado com o arcabouço teórico dos Estudos Surdos com contribuições dos Estudos Culturais da Educação.

### **A “espinha dorsal” da tese**

A tese foi construída, a partir daqui, em capítulos e seções. A saber:

No **Capítulo I: Sustentáculos Metodológicos da Tese – O caminho da pesquisa**, exponho detalhadamente toda a construção da pesquisa, descrevendo quais foram os

---

<sup>23</sup> *Spoiler* tem origem no verbo *spoil*, da língua inglesa, que significa estragar. Termo muito utilizado, atualmente, quando alguma fonte de informação, como um site, ou um(a) amigo(a), antecipa informações sobre o conteúdo de um livro, filme, música, sem que ainda a pessoa tenha visto.

**procedimentos éticos** adotados para a sua realização; socializando os trabalhos que encontrei relacionados ao tema em estudo, por meio de um **levantamento bibliográfico**; caracterizando o **campo e os sujeitos da pesquisa**; indicando a **técnica de pesquisa** utilizada e como foi a **obtenção dos dados**; e relatando como realizei a **ordenação**, a **classificação** e a **análise dos dados**.

No **Capítulo II: Sustentáculos Teórico-Argumentativos da Tese – Trabalho pedagógico, currículo e diferença: pensando os processos educacionais com foco nas pessoas surdas**, trago ideias e conceitos teóricos que considero importantes para o argumento de tese, visto que são eles que dão a base para relacionar o diálogo científico com os dados empíricos obtidos durante o processo investigativo.

No **Capítulo III: Sustentáculos Empírico-Analíticos da Tese – Educadoras surdas e educadores surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE)** realizo a análise dos dados empíricos relacionados ao trabalho pedagógico surdo desenvolvido nesse espaço.

No **Capítulo IV: Sustentáculos Empírico-Analíticos da Tese – Intérpretes surdas e surdos em sala de aula regular**, faço as análises dos dados com foco nessa atividade inusitada das escolas regulares de João Pessoa-PB.

No **Capítulo V: Sustentáculos Empírico-Analíticos da Tese – As responsabilidades pedagógicas das educadoras e dos educadores**, aponto como estavam sendo assumidas as responsabilidades com a escolarização das alunas surdas e alunos surdos.

Todas as seções foram analisadas teoricamente com base nos Estudos Surdos, em articulação com o campo dos Estudos Culturais, sendo os dados oriundos das narrativas de educadoras surdas, educadores surdos, ouvintes e profissionais da gestão, supervisão e orientação.

Por fim, esboço as **Considerações finais** desta pesquisa, sintetizando o que foi abordado ao longo dela e apontando questões pertinentes aos desdobramentos da tese e finalizo expressando um pouco sobre o que levo desta experiência doutoral.

## CAPÍTULO I: SUSTENTÁCULOS METODOLÓGICOS DA TESE – O CAMINHO DA PESQUISA

Sem a pesquisa, a realidade ficaria circunscrita ao “lugar comum”, estagnada na “curiosidade ingênua”, como dizia Freire (2014). Por isso, mergulho na pesquisa em educação, especialmente em visões epistemológicas em que os sujeitos (pessoas surdas) e seus processos educacionais são pensados sob uma lente que compreende a educação e a cultura como campos complexos, de disputas, de relações de poder. Essa base foi essencial para a minha compreensão de pesquisador em educação.

Pesquisar é um ato político, é não deixar que o conhecimento se acomode e acomode as pessoas, tampouco acomode a sociedade – maior beneficiária da produção do conhecimento. Nas palavras de Freire (2014, p. 31), “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Não há como pensar a educação desarticulada da pesquisa. Ao pesquisar, são construídas as condições de contribuir, de fato, com a educação dos sujeitos aos quais a ação investigativa é direcionada.

Nesse sentido, o meu papel social, educativo e intelectual não é neutro, é político. Estudo, educo-me, penso, reflito, critico, educo, escrevo, produzo, com um objetivo social: produzir um olhar atento sobre a educação, a pedagogia, as pessoas surdas, a sociedade e sobre mim mesmo. Esse compromisso está intrinsecamente ligado a um projeto de sociedade mais humanizada, empoderada, problematizadora e produtora de novos e mais justos conceitos. Destarte, visualizei na pesquisa um canal de viabilidade de compromisso de construção pessoal, em termos intelectuais, mas, também, de contribuição acadêmica e social, em constante construção.

Venho percebendo, no entanto, que caminhar pesquisando em educação é, muitas vezes, olhar para frente com a falsa sensação de que o destino final está próximo. Na verdade, uma olhada no entorno descortina caminhos múltiplos, que demandam escolhas efêmeras, porque há sempre diferentes atalhos inexplorados a serem trilhados. Portanto, “a viagem” pelos caminhos investigativos em educação é delineada pelo olhar uno ou múltiplo do pesquisador ou da pesquisadora, pelas suas escolhas e decisões, havendo sempre muitos outros caminhos a serem percorridos.

Foi assim que se deu meu percurso. Tive de realizar escolhas metodológicas, mesmo sabendo que havia uma multiplicidade de caminhos a seguir. Essas escolhas delinearam a construção desta tese, que tem como foco o trabalho pedagógico surdo, buscando entrar pelos meandros dos procedimentos éticos, do levantamento pedagógico, do campo e dos sujeitos da pesquisa, da técnica de pesquisa e da obtenção dos dados, da ordenação dos dados, da classificação dos dados e da análise dos dados.

### 1.1 Dos procedimentos éticos

Para iniciar a pesquisa, busquei operacionalizar os passos a serem trilhados, começando por dar entrada na solicitação de carta de anuência, através de um processo no Gabinete da SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura), da Prefeitura de João Pessoa/PB. A tramitação durou em torno de 20 dias até a sua aprovação.

Posteriormente à anuência da SEDEC-JP<sup>24</sup>, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB<sup>25</sup>, por meio da Plataforma Brasil<sup>26</sup>, sob o número CAAE 97362918.0.0000.5188, sendo aprovado pelo parecer número 3.033.124<sup>27</sup>, em cumprimento a uma exigência para o desenvolvimento da pesquisa.

Embora entenda que as questões éticas não estão restritas à aprovação no CEP, haja vista que todo o processo de pesquisa, desde a sua concepção ao produto final, está sujeito a escolhas e encaminhamentos éticos, considero crucial a submissão dos projetos a um Comitê de Ética em Pesquisa, especialmente porque:

A atuação dos CEPs, da CONEP [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa] e do CNS [Conselho Nacional de Saúde], educando e fiscalizando as pesquisas, garante a manutenção dos direitos humanos como uma prerrogativa de todos os membros da sociedade. Não se pode esquecer de que o fato de existir um CEP não significa que os preceitos éticos para pesquisa sejam alcançados. O sistema precisa de critérios de avaliação e capacidade operacional (BATISTA; ANDRADE; BEZERRA, 2012, p. 151).

Nesse sentido, a submissão de pesquisadoras e pesquisadores em Educação à apreciação de um CEP dá-lhes condições de enfrentar quaisquer questionamentos sobre a

<sup>24</sup> Anexo. Os nomes das escolas foram apagados a fim de manter o sigilo.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>>. Acessado em: 07/01/2019.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>>. Acessado em: 07/01/2019.

<sup>27</sup> Anexo.

pesquisa que porventura surjam, além de, certamente, assegurar a confiabilidade da pesquisa em relação ao sigilo dos dados e informações obtidos, e “[...] preservar a integridade dos sujeitos, objeto da pesquisa científica, bem como apreciar previamente os projetos de pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 47). Ademais, assegura a ética aos sujeitos envolvidos na pesquisa, resguardando-os, tendo cuidados para que todas as informações sejam tratadas com respeito àqueles que se dispuseram a participar de um estudo acadêmico.

Para o encaminhamento ao CEP, foi necessário construir o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>28</sup>, conforme orientação da mais recente Resolução do CNS, a 510/2016<sup>29</sup> (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas de Ciências Humanas e Sociais.

Assim, a assinatura do TCLE pelos sujeitos da pesquisa representou o conhecimento deles de todo o processo da pesquisa, com destaque para as informações sobre a técnica utilizada na obtenção de dados (entrevista semiestruturada), sobre a total liberdade de decisão sobre a participação, bem como desistência a qualquer tempo e a manutenção do sigilo das identidades dos sujeitos.

A forma de manter as identidades dos sujeitos em sigilo foi utilizar nomes fictícios tanto para eles quanto para as escolas onde trabalhavam. A estratégia de nomear visou contribuir para o estabelecimento de conexão entre os dados no processo de análise.

## 1.2 Do levantamento bibliográfico

Parto do princípio de que é preciso o(a) pesquisador(a) conhecer seu lugar de fala. Por isso, a partir de um levantamento de pesquisas em Educação e Ensino que se relacionassem com o trabalho pedagógico surdo, utilizando os indicadores “trabalho docente surdo”, “professores surdos”<sup>30</sup> e “pedagogia surda”, no Catálogo de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>31</sup> e na Biblioteca

<sup>28</sup> Apêndice.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acessado em: 07 de Janeiro de 2019.

<sup>30</sup> Utilizei a linguagem formal, que se baseia apenas no gênero masculino, considerando a sua predominância nos trabalhos acadêmicos.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acessado em: 08 de Março de 2018.

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>32</sup>, fiz, considerando os resumos, uma síntese dos principais resultados e/ou argumentos de cada tese e dissertação<sup>33</sup>.

A relação direta ou aproximada com o objeto de pesquisa desta tese definiu os trabalhos que fizeram parte do escopo em questão, configurando, desse modo, um recorte temporal de 11 anos (2006-2017).

Configuro-os nesses moldes e neste momento da tese, por terem composto o primeiro passo de construção do projeto de pesquisa, definindo os argumentos de tese e seu traçado, sobretudo os fundamentos que a sustentam.

Após a leitura, sistematizei os trabalhos em quatro temáticas – Pedagogia Surda, Ensino de Libras, Língua de Sinais e Formação Docente –, apesar de alguns se enquadrarem em outras. A classificação temática se deu em vista de sua recorrência.

#### a) Pedagogia surda

Sobre a temática “Pedagogia Surda”, trouxe à discussão os trabalhos de Reis (2006), Santos (2007), Martins (2010), Terra (2011) e Formozo (2013).

Reis (2006) defende o argumento de que a pedagogia surda é uma forma de transgressão à pedagogia tradicional, visto que o fato de ser desenvolvida por professoras surdas e professores surdos imprime aos processos educacionais uma política e uma poética características da cultura surda, colocando a identidade, a diferença e a alteridade surdas em questão. A implementação de uma pedagogia com base na cultura surda promove um afastamento da visão clínica que historicamente predomina na educação de pessoas surdas, abrindo-se espaço para processos de descolonização, em que o ensino é visto sob o ângulo de pessoas surdas.

Santos (2007), por sua vez, desenvolve sua pesquisa em um contexto escolar inclusivo, onde a Libras foi incorporada por meio da atuação de uma instrutora surda, além de um(a) intérprete. Acreditando na importância da profissional surda no ensino de Libras, a autora buscou discutir e refletir sobre aspectos relacionados ao trabalho e à formação. O

<sup>32</sup> Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> > Acessado em: 08 de Março de 2018.

<sup>33</sup> Alguns trabalhos não pontuam seus resultados nos resumos, o que requereu de mim uma busca no texto. Além dos trabalhos citados nesta seção, os trabalhos de Turetta (2006), Silva (2007), Reis (2015) e Rocha (2017), citados na introdução desta tese, se enquadram nesse universo temático. Igualmente, minha dissertação, já mencionada anteriormente, faz parte desse conjunto de dissertações e teses.

trabalho da instrutora era desenvolvido por meio de oficinas de Libras para alunas surdas e alunos surdos. As análises de episódios das atividades registradas e do discurso da instrutora apontam para uma prática, na maioria das vezes, adequada aos objetivos do programa inclusivo. A instrutora-participante comenta que isso só era possível devido à sua formação “em serviço”, além do trabalho coletivo que desenvolvia acompanhada de outros membros do programa, buscando aperfeiçoar os conhecimentos. Ela argumentou sobre a necessidade de repensar projetos inclusivos para crianças surdas, nos quais instrutoras surdas e instrutores surdos participam, com foco, especialmente, na questão da formação continuada, cujos papéis e práticas ainda estavam pouco definidos.

Ao refletir sobre a relevância da atuação de professoras surdas e professores surdos no contexto da abordagem bilíngue, Martins (2010) desenvolve análises baseadas na prática de uma professora surda que atuava com cinco crianças surdas em uma escola de Ensino Fundamental. A pesquisa indica que há uma forte presença de diálogos entre professora e alunas surdas e alunos surdos pelo fato de todos esses sujeitos compartilharem da mesma língua e identidade cultural, não obstante as crianças ainda dominarem pouco a Libras. A autora defende a relevância das(os) profissionais surdas e surdos bilíngues, argumentando que isso possibilita diálogos e reflexões metalinguísticas que interferem nas elaborações conceituais, construção de conhecimentos e subjetividades das crianças surdas.

No caso de Terra (2011), foi desenvolvida uma pesquisa com foco em compreender como o processo de construção da identidade surda é estimulado na escola e como esta prática está articulada às Três Ecologias propostas por Félix Guattari. O estudo foi desenvolvido em uma escola especial para crianças surdas, em uma turma de crianças da Educação Infantil, na qual a professora também era surda. As análises apontaram para a dependência existente entre o processo de construção da identidade surda e fatores que superam o âmbito da sala de aula ou das relações com a professora surda. Para a autora, eram relevantes as práticas desenvolvidas em todo o contexto escolar, convergindo com aspectos que afluem às dimensões ecológicas de Guattari, no que concerne ao processo de desenvolvimento integral das crianças surdas. De acordo com ela, naquela escola especial, as crianças surdas aprendiam com a professora surda, com seus pares e com toda a comunidade escolar a se reconhecerem e a viverem em harmonia com/no ambiente.

A tese de Formozo (2013) investigou como vinha se constituindo um campo discursivo que permite pensar e falar em pedagogias surdas. Seu objetivo foi problematizar as marcas que constituem o que vem sendo nomeado de pedagogias surdas nas práticas discursivas de professores surdos e professoras surdas. A pesquisa conclui que são recorrentes enunciados como experiência visual, uso da literatura, fatores que levam as pessoas surdas a escolherem cursos de licenciatura, tendo professoras surdas e professores surdos como modelos na escola de pessoas surdas. Para ela, não é viável falar em um discurso único acerca das pedagogias surdas, visto que elas são plurais, multifacetadas, constituem um campo difuso e heterogêneo e são produzidas no dia a dia no encontro docentes-discentes surdos e surdas.

#### b) Ensino de Libras

Quanto ao “Ensino de Libras”, autoras como Rebouças (2009) e Müller (2009) foram importantes fontes.

Rebouças (2009), por evidenciar, em sua dissertação, a prioridade de professoras surdas e professores surdos no ensino de Libras nas instituições de Ensino Superior após o Decreto 5.626/2005. Em sua pesquisa, com levantamento em 85 (oitenta e cinco) instituições de Ensino Superior, verificou que, mesmo após o Decreto, que prioriza o trabalho de pessoas surdas no ensino de Libras, houve um número bem superior de pessoas ouvintes ensinando Libras. Segundo a autora, isso se deu pelo fato de muitas pessoas surdas não terem alcançado o nível superior de escolaridade e muitas instituições, por meio de contratos de trabalho, burlarem o referido Decreto.

No que diz respeito a Müller (2009), sua pesquisa teve como objetivo problematizar as representações culturais produzidas sobre professoras surdas e professores surdos que ensinavam Libras inseridas(os) no Ensino Superior. Em suas análises, ela aponta: há um estranhamento por parte das alunas e dos alunos ouvintes em relação às professoras surdas e aos professores surdos, por se sentirem inseguras e inseguros no modo como irão se relacionar, sobretudo, por não usarem a mesma língua, o que gera uma inibição e, por conseguinte, ausência de interação; há resquícios de uma visão ouvintista que paira sobre as professoras surdas e os professores surdos, além de homogênea, na qual todas professoras e

todos professores seriam iguais pela condição surda; ao longo do tempo, a visão das professoras surdas e dos professores surdos sobre a docência vai se modificando por meio da experiência, pois, ao iniciar, se sentem um tanto inseguras e inseguros com o desafio da docência.

c) Língua de sinais

Para tratar o tema “Língua de Sinais”, reportei-me a Paiva (2010) e Machado (2009).

Paiva (2010) ao analisar a história de vida de um professor surdo, demonstra que a aprendizagem da língua de sinais foi importante para a construção de suas identidades surda e docente, demonstrando que a sua potencialidade para a docência foi uma descoberta gradual, ocorrendo especialmente quando em contato com pares surdos e com pessoas da área educacional.

A partir da história do professor surdo, a autora conclui que as pessoas surdas em sua maioria são alijadas de possibilidades, por uma escola alheia à diferença linguística. Por outro lado, reconhece que, quando a língua de sinais é respeitada ao longo da vida das pessoas surdas, são viabilizadas possibilidades de inserção escolar e laboral.

Já Machado (2009) trouxe à discussão, na ótica de professoras surdas e professores surdos, os direitos linguístico-educacionais das pessoas surdas na “organização da educação bilíngüe”, mostrando que esta possui impasses epistemológicos de ordem legislativa (políticas linguísticas e inclusivas) que se refletem na construção político-pedagógica da uma proposta bilíngüe. A pesquisa propôs-se a realizar uma leitura da Proposta de Educação Bilíngüe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus de São José, gerada e implementada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) sob o olhar de professoras surdas e professores surdos que participaram da elaboração da proposta.

A pesquisa revela que o currículo analisado se baseia em diretrizes de uma proposta política na perspectiva da diferença cultural surda, pois prevê professoras surdas e professores surdos nas escolas, além de ter uma orientação bilíngüe, na qual há clareza dos papéis da língua de sinais como língua natural e da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

## d) Formação docente

Para o tema “Formação Docente”, foram levantados os estudos de Silva (2007), Miranda (2007), Gianini (2012), Scremin (2012), Albres (2014), Castro (2016), Carvalho (2016), Hautrive (2016) e Penha (2017).

Silva (2007) buscou identificar crenças, saberes e competências que preparam as instrutoras surdas e os instrutores surdos para a docência, bem como se propôs a refletir sobre o conceito de professora/professor que perpassa as atividades de formação desenvolvidas no referido curso. Segundo a autora, os resultados da pesquisa apontaram para a importância do estudo metalinguístico da língua de sinais, para a saída de uma condição de usuária(o) para a de especialista e para uma tomada de consciência sobre a reflexão da ação pedagógica. O estudo indicou a necessidade de ampliação de espaços formativos para instrutoras surdas e instrutores surdos, a fim de que a comunidade surda pudesse desfrutar de uma educação ampla e de qualidade como as demais comunidades brasileiras.

A formação docente foi abordada na tese de Miranda (2007), a partir de suas análises das narrativas de professoras surdas e professores surdos, que revelam que aquelas e aqueles que cursaram o Magistério em uma perspectiva ouvintista, ou seja, com currículo, metodologias, discursos e práticas pautados na cultura ouvinte (ouvicêntrica), possuíam uma formação vazia, sem conhecimentos da história surda, e se sentiam angustiadas(os) pela ausência de conhecimentos apropriados. Já aquelas e aqueles que cursaram o Magistério em uma perspectiva surda, tendo a oportunidade de ter professoras surdas e professores surdos como modelo, se comunicando em língua de sinais, aprendendo sobre a história surda e a didática da língua de sinais, não apresentavam as mesmas queixas e angústias das(os) que não tiveram a mesma oportunidade, visto que tiveram uma formação baseada na cultura surda.

A tese de Gianini (2012), por sua vez, relaciona a formação docente à história da educação de pessoas surdas, nos últimos 30 anos, em três escolas próprias para essas pessoas nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, todas do interior da Paraíba, por meio das histórias de vida de seis professoras surdas e professores surdos de Libras, que se formaram e atuavam nessas instituições educacionais.

As análises revelaram que os processos de formação docente dos sujeitos da pesquisa estão intimamente relacionados à história das três escolas, que, inclusive, foram espaços

bilíngues cruciais para os sujeitos e a comunidade surda enquanto grupo social de minoria linguístico-cultural. De acordo com a autora, as trajetórias permitiram demarcar duas gerações entre os sujeitos da pesquisa: a que ela nomeia de “herdeiros do oralismo”, ou seja, aqueles sujeitos que tiveram contato com a Libras tardiamente, sendo a sua base educacional o Oralismo; e a dos “filhos do bilinguismo”, que são aqueles sujeitos mais jovens, que tiveram acesso a Libras e a escolaridade bilíngue na infância.

Ela destaca ainda três figuras de professor com base no processo de formação docente, são eles: o “professor improvisado”, que é aquele e aquela da primeira geração, que foi chamado(a) a ensinar sem a formação adequada; o “professor artesão”, que corresponde à imagem que a maioria deles(as) tem de si mesmo(a), ou seja, que sua formação se baseia na troca cultural entre pares; e o “professor de verdade”, cuja base está na expectativa de ser professor(a) graduado(a) em Letras-Libras. Para finalizar, a pesquisa revela que esse processo evolutivo entre essas figuras se baseia na contribuição de professoras e professores ouvintes da Escola Estadual Áudiocomunicação (EDAC) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e de professoras surdas e professores surdos das duas gerações com quem aprendiam concomitantemente.

A formação de professoras surdas e professores surdos é problematizada por Scremin (2012), a partir das publicações na Revista Espaço, periódico oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Indica que a figura da professora surda e do professor surdo aparece na história da educação de pessoas surdas por meio da história de educadores surdos, e, na atualidade, com o Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005). Ela verifica que as verdades produzidas pela revista, considerando de 2005 a 2009, referem-se à oficialização da Libras, à educação bilíngue e à inclusão.

Quanto à pesquisa de dissertação desenvolvida por Silva (2012), esta propôs-se a compreender a constituição da identidade docente de professoras surdas, a partir de suas narrativas, com foco nos processos formativos vivenciados ao longo de suas vidas. A autora expõe que, nas narrativas das professoras sobre suas histórias de vida, os temas predominantes foram: oralização, experiência visual, letramento, literatura infantil, literatura surda, entre outros que constituíram as suas identidades docentes. A identidade docente das professoras surdas era ligada aos processos culturais vividos ao longo de suas vidas enquanto pessoas surdas, o que as levou a se comprometerem com um fazer pedagógico que atendesse às

necessidades de aprendizagem de suas alunas surdas e seus alunos surdos, construindo a pedagogia surda.

Já o objetivo da pesquisa de Albres (2014) foi compreender a história da formação de professoras e professores de Libras do Brasil e a natureza dos saberes científicos e técnicos destinados a esse público na formação inicial. O argumento central da tese, desenvolvida com professoras surdas e professores surdos formadas(os) em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com base em Vygotsky e Bakhtin, é o de que a formação de professoras e professores de Libras deve levar em conta a prática pedagógica como ação político-didática inscrita em contextos discursivos, provendo às(aos) futuras(os) docentes a compreensão de que a língua não é uma abstração descrita pela linguística, mas célula que constitui a enunciação.

A pesquisa de Castro (2016), que teve como objetivo geral “analisar as percepções de professores surdos sobre a formação docente para o ensino de Libras no ensino superior”, aponta diversas questões: os(as) participantes não se identificavam como professoras e professores ou instrutoras e instrutores antes de alguma habilitação formal; elas e eles reconhecem a importância da professora surda e do professor surdo por conhecerem a Libras, a cultura surda, a identidade surda, além de servirem de modelos identitários; a participação das professoras surdas e dos professores surdos no curso de Letras-Libras foi bem sucedida, visto que, para elas e eles, o curso tem uma metodologia que preza pela questão visual, fator determinante para a sua formação; a presença de surdas e surdos como docentes no espaço acadêmico representa uma quebra da histórica relação de poder, pois o sujeito surdo torna-se protagonista nos aspectos que abrangem a sua educação; ainda há certo desrespeito às(aos) profissionais surdas e surdos nesse espaço; prevalece uma preparação dos ambientes para acessibilidade das pessoas surdas, principalmente em termos de comunicação.

O principal argumento da dissertação de Carvalho (2016) é o de que não basta ser uma pessoa surda para ela ser docente. Ser uma pessoa surda é uma condição para que o sujeito possa advogar para si o ensino de Libras, mas não é a única. A docência deve assumir uma linguagem, na qual as palavras surda e surdo sejam substantivos adjetivados por professora e professor (surda professora/surdo professor) e não mais o contrário, visto que a ideia é a de que a docência seja uma prática dentre outras possíveis para essa população.

Ademais, ele defende uma formação adequada para elas e eles, transcendendo a condição de ser pessoa surda para tal prática profissional.

Hautrive (2016), em sua tese, buscou compreender a aprendizagem da docência de professoras surdas e professores surdos, considerando os saberes e fazeres acerca da sinalização e escrita da língua de sinais, foco do estudo. Segundo a autora, há um investimento das professoras surdas e dos professores surdos na aprendizagem da escrita da língua de sinais, sendo a atividade docente fator que sustenta a qualificação profissional. A escola específica para pessoas surdas é um espaço privilegiado para a produção de saberes docentes das professoras surdas e dos professores surdos responsáveis pela *SignWriting* (escrita da língua de sinais).

A pesquisa de dissertação de Penha (2017) teve como objetivo principal compreender a formação da pessoa surda como professora por meio de reflexões filosóficas em rodas de conversa para que fosse possível a constituição do espaço pedagógico como práticas na relação docente-discente. A autora questionou quais eram os efeitos dos atravessamentos da “Experiência-Surdez” nas práticas docentes. Por meio das ferramentas foucaultianas, como “Experiência de Si” e “Tecnologias do Eu”, a pesquisa teve como principal conclusão: por meio da experiência de si, as pessoas surdas ressignificam suas práticas docentes potencializando o atravessamento do serem surdas neste processo.

### Síntese

Após o levantamento anterior, compreendo que as pesquisas se aproximam deste estudo de tese, especialmente por focar na figura e/ou no trabalho de educadoras surdas e educadores surdos. Entretanto, nenhuma pesquisa deu destaque ao trabalho de professoras surdas e professores surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tampouco como intérpretes surdas e intérpretes surdos em sala de aula regular, realizando traduções e interpretações da língua oral para a de sinais.

Em minha pesquisa de mestrado em Educação, desenvolvida de 2015 a 2017, o enfoque era na pedagogia surda desenvolvida no AEE, buscando investigar o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. Na ocasião,

porém, não desenvolvi reflexões sobre a forma de incorporação desse trabalho no AEE. Por isso, esta tese amplia o tema ao desenvolver reflexões sobre outro aspecto.

Ao problematizar a forma de incorporação do trabalho de educadoras surdas e educadores surdos como intérpretes em sala de aula regular, algo que parece ser inusitado no Brasil, esta pesquisa também avança chamando atenção, pela primeira vez, para um novo campo de atuação das educadoras surdas e dos educadores surdos, que pode tanto permanecer um caso aparentemente isolado, quanto pode se expandir para outros locais ou, até mesmo, se reconfigurar, tendo em vista o caráter dinâmico das políticas e práticas educacionais. Suscita, desse modo, a realização de outras pesquisas em diferentes locais.

Finalmente, considero que esta pesquisa trará contribuições ao conjunto de produções existentes do campo dos Estudos Surdos e da Educação como um todo, sobretudo por problematizar como a escola regular tem incorporado um determinado conjunto de atividades desenvolvidas por educadoras surdas e educadores surdos: Atendimento Educacional Especializado e interpretação em sala de aula regular.

### 1.3 Do campo e dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção, descrevo o campo e os sujeitos da pesquisa, por entender que essa configuração dará indícios interessantes para situar as narrativas dos sujeitos.

#### 1.3.1 O campo de pesquisa

João Pessoa, capital da Paraíba, é um município que possui a 8ª maior população da Região Nordeste, estimada em 800.323 (oitocentos mil, trezentos e vinte e três) habitantes (IBGE/2018). Para atender à demanda pública, em 2018, o município possuía 92 (noventa e duas) escolas regulares de Ensino Fundamental.

De acordo com os dados da última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o estado da Paraíba possui uma população surda de 6.470 pessoas<sup>34</sup>, sendo que 1.226 são habitantes de João Pessoa. Esses dados são ainda maiores se

<sup>34</sup> O IBGE classifica essas pessoas na categoria “deficiência auditiva: não consegue [ouvir] de modo algum”.

observarmos a população total, que possui algum tipo de perda auditiva<sup>35</sup>: 37.140 pessoas na capital e 230.140 pessoas em todo o estado. No Brasil, a população surda brasileira é de 344.206 pessoas e a população total com algum tipo de perda auditiva é de 9.717.318 pessoas.

Em 2018, ano em que os dados empíricos desta tese foram obtidos, a rede municipal de ensino de João Pessoa atendia 86 alunas e alunos com deficiência auditiva ou surdez, além de possuir em seu quadro profissional 11 educadoras surdas e educadores surdos e 22 intérpretes de Libras.

Esta pesquisa configura-se no âmbito das escolas pessoenses que possuíam educadoras surdas e educadores surdos atuando no AEE e na sala de aula regular ou como intérpretes surdas e surdos. Foi desenvolvida, portanto, em sete escolas que possuíam esse perfil. As escolas eram de ensino regular, de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo algumas de tempo integral e outras de tempo parcial. Eram escolas localizadas em bairros periféricos da capital, atendendo, sobretudo, alunas e alunos de baixo poder aquisitivo.

É preciso ressaltar, porém, que determinadas(os) educadoras e educadores trabalhavam em mais de uma escola e desenvolviam atividades distintas, o que fez com que a pesquisa focasse no trabalho de um(a) único(a) educador(a) em mais de uma escola. O contrário também se deu: por alguns deles(as) desenvolverem a mesma função em mais de uma escola, optei por realizar a pesquisa apenas em uma.

### 1.3.2 Sujeitos da pesquisa

Considerando o objetivo desta tese (identificar e problematizar as formas de incorporação do trabalho pedagógico surdo na escola regular, a partir de narrativas de educadoras surdas, surdos e ouvintes), a pesquisa foi desenvolvida com 30 (trinta) sujeitos, educadores e educadoras de escolas públicas de Ensino Fundamental<sup>36</sup> que exerciam a função em três grupos diferentes:

<sup>35</sup> Esses dados englobam as três categorias utilizadas pelo IBGE: deficiência auditiva: não consegue de modo algum; deficiência auditiva: grande dificuldade; deficiência auditiva: alguma dificuldade. Segundo o Instituto, “para a categoria Total: as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez”. Os dados, porém, não contabilizam especificamente as pessoas surdas usuárias de Libras.

<sup>36</sup> Algumas escolas ainda possuíam turmas de Educação Infantil, nas quais existiam crianças surdas.

- O primeiro é o de 11 (onze) educadoras surdas e educadores surdos, protagonistas da tese, que assumiam a função de professores(as) do AEE e/ou atuavam como intérpretes;
- O segundo é o de 11 (onze) educadores e educadoras ouvintes, que possuíam uma relação de trabalho com as educadoras surdas e os educadores surdos, atuando como professores e professoras na sala de aula regular onde eles/elas exerciam o papel de intérpretes e/ou quando tinham alunas surdas e alunos surdos na sala de aula, por isso mantinham uma relação com a professora do AEE;
- O terceiro é o de educadoras que exerciam a função de especialistas da escola, quais sejam: cinco diretoras, duas supervisoras escolares e uma orientadora educacional.

A escolha desses três grupos deu-se por algumas razões:

O primeiro grupo (**educadoras surdas e educadores surdos, com a função de professoras do AEE e/ou intérpretes**), porque se revestiam de protagonismo, já que a pesquisa os(as) tinha como “sujeitos-objeto”. A visão (ou as visões) das educadoras surdas e dos educadores surdos sobre como o seu trabalho tem sido incorporado na escola regular é fundamental para fazer a relação das narrativas dentro do próprio grupo e também com a dos outros dois grupos.

O segundo (**educadoras e educadores ouvintes, com a função de professoras e professores**) ocorreu porque o trabalho pedagógico das educadoras surdas e dos educadores surdos estava relacionado diretamente ao das(os) professoras e professores ouvintes. Ademais, por ser o trabalho das(os) ouvintes um trabalho historicamente hegemônico, supus que o ingresso das educadoras surdas e dos educadores surdos na escola regular fosse oriundo não somente de uma demanda por parte das alunas surdas e dos alunos surdos, mas também de alguma fragilidade técnica do corpo docente, a qual requereu o trabalho pedagógico surdo. Desse modo, desvendar os significados presentes nos depoimentos de educadoras(es) ouvintes sobre o trabalho pedagógico surdo, realizado em escolas regulares, pode contribuir significativamente para a sustentação do argumento de tese.

Vale ressaltar que a intenção era entrevistar um(a) educador(a) ouvinte para cada educadora surda e educador surdo, considerando o critério de que tivessem uma relação de trabalho. Contudo, houve casos em que, quando as escolas possuíam em seu quadro mais de um(a) educador(a) surdo(a), mais de um(a) professor(a) ouvinte foi entrevistado(a).

Por fim, o terceiro grupo (**educadoras ouvintes, com a função de especialistas, como: diretoras, supervisoras e orientadoras**<sup>37</sup>) foi estendido, após reflexões em torno da ideia inicial de entrevistar apenas diretoras e diretores de cada escola que possuísse educadoras surdas e educadores surdos. A princípio, considerei que enriqueceria a pesquisa a adoção de uma perspectiva panorâmica do objeto de estudo, contemplando, além dos dois primeiros grupos, a visão de gestoras e gestores sobre o trabalho pedagógico surdo, privilegiando, sobretudo, como esse trabalho tem sido incorporado na escola. Por questões de excesso de atribuições, em algumas escolas tive de substituir a entrevista com a diretora ou o diretor, pelas supervisoras e orientadoras. Apesar do imprevisto, a inclusão da visão dessas profissionais foi importante, uma vez que elas, em tese, tinham um trabalho mais próximo às educadoras surdas e aos educadores surdos, especialmente as supervisoras escolares.

Para facilitar a compreensão da análise e do cruzamento dos dados, os sujeitos foram agrupados na seção, a seguir, por cada escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um roteiro com diversos itens, mas apenas serão expostos os mais básicos e relevantes para a tese, na tentativa de manter o máximo sigilo quanto à identidade dos sujeitos.

Diante dessa preocupação, todos os nomes expostos, inclusive os das escolas, são fictícios.

**Quadro 4** – Descrição profissional dos sujeitos da pesquisa

| ESCOLA                    | SUJEITO               | FUNÇÃO                             | FORMAÇÃO ACADÊMICA                                                         | TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA | TEMPO NA FUNÇÃO |
|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------|
| <b>ESCOLA ERNEST HUET</b> | Sabrina <sup>38</sup> | Professora do AEE                  | Graduação em Letras-Libras e Especialização em Libras                      | Dois anos                  | Dois anos       |
|                           | Paulo                 | Professor do Ensino Fundamental II | Graduação em História e Especialização em História do Brasil e da Paraíba. | Cinco anos                 | Cinco anos      |
|                           | Déborah               | Diretora                           | Graduação em Letras-Português e Especialização em Gestão Escolar           | 26 anos                    | Um ano e meio   |

<sup>37</sup> Todas as entrevistadas eram mulheres, por isso, o uso da flexão de gênero feminino.

<sup>38</sup> Sabrina atuava em duas escolas com funções diferentes: atuava na Escola Ernest Huet como professora do AEE e na Escola Helena Antipoff como intérprete surda, por isso seu nome aparece duas vezes no Quadro 4.

|                                         |                      |                                    |                                                                                                                   |            |             |
|-----------------------------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| <b>ESCOLA HELENA ANTIPOFF</b>           | Sabrina              | Intérprete surda                   | Graduação em Letras-Libras e Especialização em Libras                                                             | Dois anos  | Dois anos   |
|                                         | Paola                | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                         | Dois anos  | Três anos   |
|                                         | Daniela              | Diretora                           | Graduação em Psicologia; Especialização em Psicologia Escolar e Aprendizagem; Especialização em Educação Infantil | Sete anos  | Quatro anos |
| <b>ESCOLA PAULO FREIRE<sup>39</sup></b> | Silas                | Professor do AEE                   | Graduação em Pedagogia, Graduação em Letras-Libras e Especialização em Educação Inclusiva                         | 2 anos     | 15 anos     |
|                                         | Sofia <sup>40</sup>  | Intérprete surda                   | Graduação em andamento em Letras-Libras                                                                           | Um ano     | Um ano      |
|                                         | Pérola               | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                         | 14 anos    | 32 anos     |
|                                         | Priscila             | Professora da Educação Infantil    | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                         | Oito anos  | 11 anos     |
|                                         | Poliana              | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia                                                                                            | Seis anos  | 11 anos     |
|                                         | Sandra               | Intérprete surda                   | Graduação em andamento em Letras-Libras                                                                           | Um ano     | Cinco anos  |
|                                         | Samuel <sup>41</sup> | Intérprete surdo                   | Graduado em Letras-Libras                                                                                         | Um ano     | Oito anos   |
|                                         | Samir                | Intérprete surdo                   | Graduação em andamento em Pedagogia                                                                               | Três meses | Três meses  |

<sup>39</sup> Houve a tentativa de entrevistar a diretora, a supervisora ou a orientadora da Escola Paulo Freire, mas nenhuma profissional se disponibilizou a participar da pesquisa.

<sup>40</sup> Sofia atuava em duas escolas da rede municipal de ensino com a mesma função (intérprete surda), por isso, optei por restringir a pesquisa a apenas uma escola onde ela trabalhava.

<sup>41</sup> Samuel atuava em duas escolas da rede municipal de ensino com a mesma função (intérprete surdo), por isso, optei por restringir a pesquisa a apenas uma escola onde ele trabalhava.

|                                       |                      |                                    |                                                                                                                                      |                  |             |
|---------------------------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|
| <b>ESCOLA<br/>LEV<br/>VYGOTSKY</b>    | Damiana              | Diretora <sup>42</sup>             | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                                            | 22 anos          | Cinco anos  |
|                                       | Donatella            | Diretora                           | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                                            | Seis anos        | Quatro anos |
|                                       | Olímpia              | Orientadora Educacional            | Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação                                                      | Dois anos e meio | Dez anos    |
|                                       | Pâmela               | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia, Graduação em Serviço Social, Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e Mestrado em Linguística | Três anos        | Dez anos    |
|                                       | Patrine              | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional                                                                        | Três anos        | 14 anos     |
| <b>ESCOLA<br/>ANÍSIO<br/>TEIXEIRA</b> | Sílvio <sup>43</sup> | Professor do AEE                   | Graduação em andamento em Pedagogia                                                                                                  | Cinco meses      | Um ano      |
|                                       | Samanta              | Intérprete surda                   | Graduação em Letras-Libras e Graduação em andamento em Pedagogia Bilíngue                                                            | Três meses       | Sete anos   |
|                                       | Eliane               | Supervisora escolar                | Graduação em Pedagogia e Especialização em Orientação Educacional e Supervisão Escolar                                               | Quatro anos      | Quatro anos |
|                                       | Petrúcia             | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação a Distância, Mestrado em Educação e Doutorado em andamento em Educação            | Três anos        | Sete anos   |
|                                       | Silvana              | Intérprete surda                   | Graduação em Letras-Libras e Especialização em Libras                                                                                | Nove meses       | 26 anos     |

<sup>42</sup> Em todas as escolas municipais de João Pessoa há um corpo gestor formado por mais de um(a) diretor(a). Geralmente, são um(a) diretor(a) geral e três adjuntos(as). Na Escola Lev Vygotsky, duas diretoras quiseram e se dispuseram a participar da pesquisa.

<sup>43</sup> Sílvio atuava em três escolas, e em cada uma exercia uma função diferente. Na Escola Anísio Teixeira, desenvolvia a função de professor do AEE. Na Escola Maria Montessori, desenvolvia oficinas de Libras nas salas de aula regulares. E, na terceira escola, atuava como intérprete surdo da modalidade EJA. Por questões de logística, foi possível desenvolver a pesquisa em apenas uma escola, contudo, o entrevistei considerando a diversidade de seu trabalho pedagógico.

|                                                               |                      |                                    |                                                                                                                                                                |              |              |
|---------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| <b>ESCOLA<br/>JEAN<br/>PIAGET</b>                             | Paulínia             | Professora do Ensino Fundamental I | Ensino Médio com habilitação em Magistério, Graduação em Recursos Humanos e Graduação em andamento em Pedagogia                                                | Dois anos    | 19 anos      |
|                                                               | Danubis              | Diretora                           | Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia                                                                                                      | Dois anos    | 18 anos      |
| <b>ESCOLA<br/>ABADE<br/>CHARLES-<br/>MICHEL<br/>DE L'ÉPÉE</b> | Selma                | Professora do AEE                  | Graduação em Letras-Libras                                                                                                                                     | Sete anos    | Sete anos    |
|                                                               | Suelen <sup>44</sup> | Intérprete surda                   | Graduação em andamento em Letras-Libras                                                                                                                        | Quatro meses | Quatro meses |
|                                                               | Penélope             | Professora do Ensino Fundamental I | Graduação em Pedagogia                                                                                                                                         | 11 anos      | 11 anos      |
|                                                               | Pietra               | Professora da Educação Infantil    | Graduação em Pedagogia                                                                                                                                         | Nove anos    | Nove anos    |
|                                                               | Edna                 | Supervisora Escolar                | Graduação em Pedagogia, Graduação em Biblioteconomia, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Docência, Supervisão e Gestão e Mestrado em Educação | Um ano       | Oito anos    |

Fonte: Sujeitos da pesquisa.

#### 1.4 Da técnica de pesquisa e da obtenção dos dados

De acordo com Silveira (2007), a entrevista pode ser considerada uma arena de significados. Ela é uma importante ferramenta de coleta de dados, sobretudo porque trabalha com uma gama de discursos, significados, motivações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço profundo e complexo das relações sociais (MINAYO, 2001).

Tenho utilizado a entrevista em minhas pesquisas, ora sozinha, ora associada a observações, como fiz durante a construção de minha dissertação de mestrado. Após certa experiência com essa técnica, consigo concebê-la como uma ferramenta importante por ser capaz de aproximar a pesquisadora ou o pesquisador dos sujeitos entrevistados. Por trabalhar

<sup>44</sup> “Suelen” atuava em duas escolas da rede municipal de ensino com a mesma função (intérprete surda), por isso, optei por restringir a pesquisa a apenas uma escola onde trabalhava.

com pessoas surdas, ao narrarem sobre si ou sobre o seu trabalho durante as entrevistas, tive mais uma oportunidade de me aproximar de suas subjetividades.

Além disso, o registro de suas narrativas em um dado momento histórico pode contribuir, social e educacionalmente, para marcar um espaço-tempo histórico, bem como gerar reflexões em outros sujeitos que se identifiquem (ou não) com suas histórias, narrativas e concepções, problematizando questões de interesse bem mais amplo do que restrito a mim ou a eles. Nesse sentido, compreendo que as narrativas são relatos de um determinado sujeito sobre fatos, acontecimentos históricos, objetos, sobre si ou sobre aquilo em que está envolvido. Cunha (1997, p. 189) afirma que, quando se trata de pesquisa com professor(a), “através da narrativa ele[a] vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo”.

As entrevistas podem significar, então, uma possibilidade de trazer à tona histórias, discursos e concepções que servirão não apenas para o desenvolvimento da pesquisa em um sentido estrito, formal, mas podem também servir para desnudar relações de poder; denunciar, ratificar ou contrapor narrativas estabelecidas sobre os processos sociais que envolvem os sujeitos que enunciam; desmistificar concepções petrificadas sobre eles etc., configurando-se, assim, em um instrumento crucial para a produção do conhecimento em educação.

Ademais, pude aprender que a entrevista é um processo relacional, mais que informativo, porque ele acontece em mão dupla: a produção de informações não depende apenas do sujeito entrevistado, ao contrário, ela é interativa (GASKELL, 2014). Na relação entre o(a) pesquisador(a) e o sujeito entrevistado há uma produção de significados que permite ao(à) primeiro(a) uma captação de narrativas importantes para a pesquisa. Nesse processo, para além de produção de dados que interessam ao(à) pesquisador(a), há um valor intersubjetivo poderoso, capaz de construir, reconstruir e desconstruir visões sobre determinadas questões que os(as) participantes carregavam consigo até o momento de sua ocorrência.

Para o sujeito entrevistado, ocorre um “chacoalhar” em suas concepções acomodadas, questões pouco refletidas ou temas que antes não foram pensados mais profundamente ou que, porventura, até então, passaram despercebidos. Esse “chacoalhar” pode ocorrer por meio de perguntas que o façam refletir sobre as relações sociais de que participa, fenômenos culturais que fazem parte de sua vida, problemas que enfrenta em sua prática profissional ou

peçoal e discursos construídos ao longo dos processos em que foi protagonista. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi a técnica escolhida para a coleta de dados desta pesquisa, porque permite aproximar os fatos de nossa realidade com a teoria existente sobre o tema em análise, a partir da combinação entre ambos (MINAYO, 1996).

Assim, após visitar cada escola e apresentar a pesquisa a cada sujeito, foram marcadas as entrevistas. Não foi fácil conseguir entrevistar tantas pessoas, principalmente, por questões de disponibilidade. A estratégia foi tentar entrevistar todos os sujeitos de uma única escola em apenas uma ou duas semanas. Mas nem sempre foi possível, devido à disponibilidade de horários.

Com as educadoras surdas e os educadores surdos, as entrevistas foram desenvolvidas em horários de aulas vagas ou quando elas e eles se ausentavam de sua atividade, sempre deixando-as(os) livres para escolher os horários e ressaltando a minha disponibilidade e a preocupação em não atrapalhar o trabalho desenvolvido por elas e eles.

Ao conversar pessoalmente e previamente com cada professora e professor ouvinte, marcávamos as entrevistas para seu período de aula vaga, tentando respeitar, dessa forma, seus horários de aulas, como também os horários extras a sua carga horária.

O agendamento das entrevistas com as diretoras, supervisoras e orientadoras foi mais simples e, ao mesmo tempo, mais incerto, uma vez que bastava elas terem um tempo livre ou mais folgado durante o expediente. Por isso, com algumas, as entrevistas foram realizadas de imediato; com outras, no horário previsto (anteriormente agendado). Mas nem sempre isso foi possível, tendo que remarcar para outro momento, por isso, qualifiquei como incerto.

As entrevistas com as educadoras surdas e os educadores surdos contaram com a interpretação de duas tradutoras-intérpretes de Libras, convidadas por mim, por sentir-me mais seguro tendo duas profissionais da área de tradução e interpretação para realizar essa atividade.

Todas as entrevistas foram gravadas em aplicativo de gravador voz, em um *smartphone*, antes de serem transcritas porque, por ser um tema um tanto polêmico, a maioria das educadoras surdas e dos educadores surdos não se sentiu à vontade em ser filmada, mesmo eu assegurando que os dados ficariam sob sigilo. Além disso, as condições para as gravações em vídeo eram desfavoráveis: as escolas não possuíam espaços adequados para realizá-las. Por essa carência, algumas entrevistas foram realizadas na sala da direção ou

coordenação (sem a presença de suas titulares), outras foram feitas dentro de sala de aula (na hora do intervalo) e outras até mesmo no pátio, por falta um local disponível<sup>45</sup>.

Igualmente, foram gravadas as entrevistas realizadas oralmente por mim com as(os) profissionais ouvintes.

Durante as entrevistas, apesar de ter construído um roteiro, os sujeitos da pesquisa tiveram liberdade de acrescentar temas que achassem relevantes, ou não responder a alguma problematização feita durante o seu desenvolvimento.

Foram construídos dois roteiros de entrevistas (apêndices): um para as(os) educadoras surdas e educadores surdos e outro para as(os) ouvintes. Apesar de longos, as perguntas contidas neles foram pensadas de forma que as narrativas partissem de um contexto mais amplo – como é o tema das diferenças, da ideia de inclusão, do papel da escola – e fosse afunilando, chegando ao ponto mais relevante da tese: o trabalho pedagógico surdo.

Não obstante, à primeira vista, o roteiro construído para a obtenção dos dados produzidos pelos sujeitos ouvintes possa parecer intensamente focado no seu próprio trabalho, ele foi construído a fim de sustentar/refutar/problematizar a tese de que a escola regular, por apresentar fragilidades em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos no que concerne à diferença de alunas surdas e alunos surdos, tem incorporado o trabalho pedagógico surdo como mecanismo compensatório.

De que forma? Considerando que a escola, majoritária e tradicionalmente, é constituída e representada por profissionais ouvintes na construção do currículo, das políticas, nas práticas pedagógicas etc., caso os sujeitos da pesquisa assumissem, nas entrevistas, que a escola (como um todo) e eles (individualmente) não conseguiam trabalhar com a diferença surda, a responsabilidade, portanto, recairia sobre as educadoras surdas e os educadores surdos, visto que as funções didático-pedagógicas (AEE e intérpretes surdas e surdos) são, a meu ver, uma forma de compensação a essas fragilidades.

No caso do roteiro para os sujeitos surdos, a intenção foi semelhante, mas tentando fazer com que eles relacionassem seu trabalho com o dos ouvintes, deixando margem para a possibilidade de serem abordadas as fragilidades apontadas no argumento de tese.

<sup>45</sup> Não obstante eu tenha lidado metodologicamente dessa maneira a fim de conduzir a pesquisa dentro das possibilidades exequíveis, considero que este é um dos limites que esta pesquisa apresenta, especialmente porque sem ter os registros diretos dos depoimentos das educadoras surdas e dos educadores surdos, perdi, em certa medida, possibilidades de aprofundamentos ao não visualizar diretamente as respostas sinalizadas, muito embora o critério de escolha das intérpretes tenha se baseado na competência e inserção no universo surdo.

Dito isto, exponho a seguir, de forma mais objetiva, os dias em que ocorreram as entrevistas, quantos encontros foram necessários e qual o tempo de duração de cada uma:

**Quadro 5** – Descrição das entrevistas

| ESCOLA                                | SUJEITO   | QUANTIDADE DE ENCONTROS <sup>46</sup> | DIA(S)          | TEMPO DE DURAÇÃO TOTAL |
|---------------------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------------|------------------------|
| ESCOLA ERNEST HUET                    | Sabrina   | Um                                    | 26/07/2018      | 40:55'                 |
|                                       | Paulo     | Um                                    | 27/07/2018      | 51:12'                 |
|                                       | Déborah   | Um                                    | 27/07/2018      | 28:49'                 |
| ESCOLA HELENA ANTIPOFF                | Paola     | Dois                                  | 16 e 17/08/2018 | 01:00:26'              |
|                                       | Daniela   | Um                                    | 16/08/2018      | 25:34'                 |
| ESCOLA PAULO FREIRE                   | Silas     | Um                                    | 22/08/2018      | 47:09'                 |
|                                       | Sofia     | Um                                    | 22/08/2018      | 33:00'                 |
|                                       | Pérola    | Um                                    | 20/08/2018      | 54:10'                 |
|                                       | Priscila  | Um                                    | 23/08/2018      | 45:39'                 |
|                                       | Poliana   | Dois                                  | 23 e 30/08/2018 | 51:18'                 |
| ESCOLA LEV VYGOTSKY                   | Sandra    | Um                                    | 27/08/2018      | 34:19'                 |
|                                       | Samuel    | Um                                    | 27/08/2018      | 25:44'                 |
|                                       | Samir     | Um                                    | 27/08/2018      | 24:19'                 |
|                                       | Damiana   | Um                                    | 24/08/2018      | 44:00'                 |
|                                       | Donatella | Um                                    | 05/09/2018      | 47:31' <sup>47</sup>   |
|                                       | Olímpia   | Um                                    | 24/08/2018      | 33:30'                 |
|                                       | Pâmela    | Um                                    | 12/09/2018      | 36:34'                 |
|                                       | Patrine   | Um                                    | 12/09/2018      | 28:23'                 |
| ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA                | Sílvio    | Um                                    | 18/09/2018      | 47:18'                 |
|                                       | Samanta   | Um                                    | 09/11/2018      | 35:55'                 |
|                                       | Eliane    | Um                                    | 18/09/2018      | 31:18'                 |
|                                       | Petrúcia  | Um                                    | 04/10/2018      | 01:06:47'              |
| ESCOLA JEAN PIAGET                    | Silvana   | Um                                    | 26/11/2018      | 36:09'                 |
|                                       | Paulínia  | Um                                    | 27/11/2018      | 58:21'                 |
|                                       | Danubis   | Um                                    | 27/11/2018      | 21:37'                 |
| ESCOLA ABADE CHARLES-MICHEL DE L'ÉPÉE | Selma     | Um                                    | 01/10/2018      | 35:01'                 |
|                                       | Suelen    | Um                                    | 24/10/2018      | 48:33'                 |
|                                       | Penélope  | Dois                                  | 24 e 31/10/2018 | 29:53'                 |
|                                       | Pietra    | Um                                    | 31/10/2018      | 28:13'                 |
|                                       | Edna      | Um                                    | 31/10/2018      | 35:46'                 |

**Fonte:** O autor.

<sup>46</sup> Em alguns casos, foi necessário realizar mais de um encontro devido às adversidades que surgiam no cotidiano da escola. Muitos sujeitos foram entrevistados no horário do intervalo de suas aulas ou durante as horas previstas para planejamento, por isso, às vezes a entrevista era interrompida e retomada em outro momento.

<sup>47</sup> Parte do material em áudio foi danificado, restringindo-se, portanto, ao tempo indicado.

### 1.5 Da ordenação dos dados

Com a finalidade de ordenar os dados, transcrevi para o computador em formato *Word* todas as entrevistas (na íntegra) realizadas com os sujeitos da pesquisa. O processo de transcrição era realizado imediatamente após cada entrevista.

Posteriormente, separei por pastas cada entrevista transcrita, dividindo-as em três grupos: “entrevistas com educadoras surdas e educadores surdos”; “entrevistas com educadoras e educadores ouvintes”; e “entrevistas com educadoras especialistas (diretoras, supervisoras e orientadoras)”.

Após essa primeira ordenação, agrupei, respeitando cada grupo, as respostas de forma sequencial em um mesmo arquivo do *Word*, ou seja, dispus todas as respostas a uma mesma pergunta uma abaixo da outra, a fim de facilitar a leitura e, posteriormente, a análise dos dados.

### 1.6 Da classificação dos dados

Pensando em um processo de análise mais aberto, classifiquei os dados em categorias amplas que contribuíssem para a reflexão do argumento central da tese, com foco nas duas funções desempenhadas pelas educadoras surdas e educadores surdos.

Após a leitura exaustiva dos dados já ordenados, foram criadas categorias de análise, considerando as respostas dos três grupos de sujeitos desta pesquisa e que dessem base para a categoria principal: trabalho pedagógico surdo. São elas: diferença surda, língua de sinais, formação, responsabilidades e currículo.

### 1.7 Da análise dos dados

Busquei fazer do processo de análise um trabalho artesanal, considerando, no entanto, que “*pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia*” (COSTA, 2007, p. 150, grifo da autora). Seguindo uma lógica que adotei desde o mestrado, permiti que a metodologia permanecesse aberta a diferentes possibilidades, sem rótulos.

Assim como afirma Costa (2007), optei por ir criando meu próprio percurso metodológico, mas sem dispensar os princípios gerais que considero fundamentais na

pesquisa científica: criticidade, rigor, métodos confluentes e criatividade. Dessa forma, concordo com Paraíso (2012, p. 41) quando afirma: “ao construirmos nossas metodologias sabemos que podemos usar os procedimentos e as práticas de investigação que sabemos ou conhecemos, mas não podemos ficar prisioneiras dessas práticas”. Seguindo a mesma linha de pensamento adotada em minha pesquisa de mestrado, reitero que, “[...] para mim, nesse processo, foram relevantes os significados analisados e não o método em si” (SILVA, 2017, p. 31). Para tanto, essa abertura metodológica só é possível na abordagem qualitativa, na qual este estudo se inspira. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as gravações e os lembretes.

Com base na pesquisa qualitativa, na fase de análise dos dados, articulei os dados empíricos com os referenciais teóricos dos Estudos Surdos, como por exemplo, os de Skliar (2013), Dorziat (2009), Lopes (2007), Perlin e Miranda (2003), Klein e Lunardi (2006), Lacerda (2006), Strobel (2013), entre outros. Quanto aos Estudos Culturais, utilizei, entre outros referenciais, os de Silva (2011; 2014), Moreira e Candau (2011), Moreira (2005), Hall (2011), Woodward (2014). Sobre temas mais específicos, dialoguei com autores de outras vertentes teóricas, como por exemplo, Fuentes e Ferreira (2017) quando tratam de trabalho pedagógico, e Freire (2014), em quem inspiro-me para pensar questões de formação e prática docentes. Dialoguei, portanto, com perspectivas teóricas que contribuíssem para a construção da tese, utilizando categorias a partir do que suscitava o objeto de estudo.

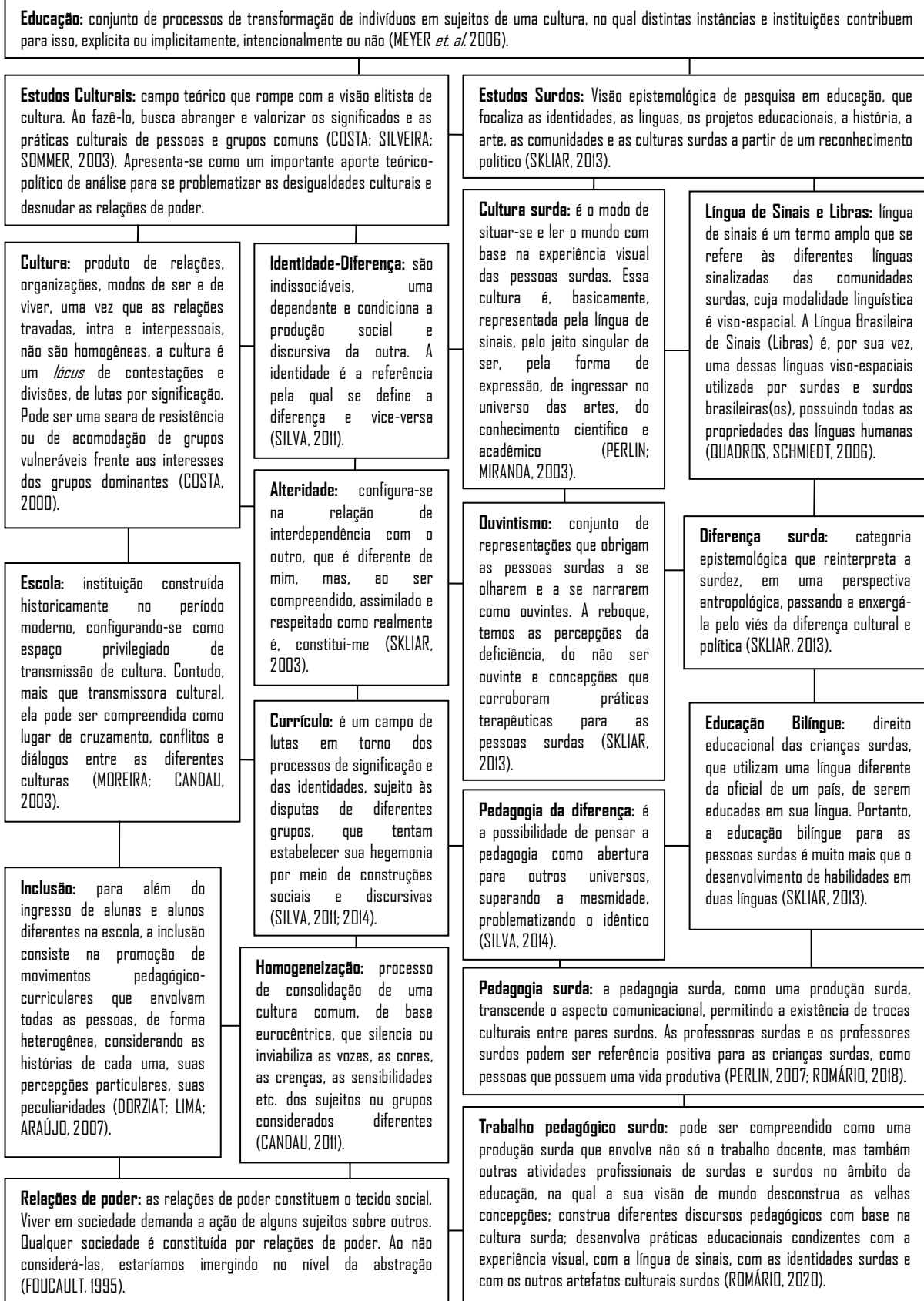
Para melhores resultados, procurei relacionar as narrativas dos sujeitos dentro do seu próprio grupo, mas também entrecruzando com as dos outros grupos, a fim de encontrar semelhanças e diferenças nas visões sobre o mesmo tema (categoria).

Para fins de manter certa objetividade em torno do argumento de tese, houve recortes na escolha das narrativas dos sujeitos, preservando alguns dados secundários para produções científicas posteriores.

No próximo capítulo, apresento ideias e conceitos teóricos relevantes para sustentar o argumento de tese, usando-os posteriormente no diálogo entre a literatura científica e os dados empíricos obtidos na pesquisa.

## **CAPÍTULO II: SUSTENTÁCULOS TEÓRICO-ARGUMENTATIVOS DA TESE – TRABALHO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E DIFERENÇA: PENSANDO OS PROCESSOS EDUCACIONAIS COM FOCO NAS PESSOAS SURDAS**

Neste capítulo, apresento as bases teóricas dos Estudos Surdos, em articulação com o campo dos Estudos Culturais, que sustentam os argumentos desta tese, iniciando pela organização de algumas ideias chave de autoras e autores em um mapa conceitual. Para que pudesse ficar melhor organizado e legível, o sistematizei na página a seguir.



Com o advento das políticas de inclusão, em meados dos anos 1990, as pessoas consideradas com deficiência<sup>48</sup>, em sua maioria, migraram das escolas especiais para as escolas regulares, um processo que ocorreu em obediência a diversos documentos nacionais e internacionais.

A Constituição Federal de 1988 é um dos primeiros documentos que deram base para levar as escolas brasileiras ao processo dito inclusivo, visto que registra o direito público à educação de todas as pessoas no país, indicando o ensino preferencial das pessoas consideradas com deficiência na rede regular (BRASIL, 1988). A partir da Constituição, outros dispositivos legais, os quais passarei a descrever a seguir, foram importantes formas de assegurar o direito das pessoas consideradas com deficiência.

Entre esses dispositivos está a Lei n.º 7.853/1989, que previu o apoio às pessoas consideradas com deficiência e sua integração social, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de estudantes face à sua deficiência, independentemente do curso ou nível em que estiverem matriculadas, seja na esfera pública ou privada (BRASIL, 1989).

Na década de 1990, a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil foi fortalecida com a elaboração e disseminação de documentos internacionais, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que direcionaram diversas metas no que concerne à inclusão escolar de sujeitos historicamente excluídos.

Um exemplo desse impulso veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que prevê a responsabilidade da esfera pública em matricular as pessoas consideradas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e ampará-las com o apoio especializado que for necessário (BRASIL, 1996); e o

<sup>48</sup> “Pessoas consideradas com deficiência” é o termo que utilizo para problematizar o termo oficial – “pessoas com deficiência” – designado a um grupo de pessoas, que inclui as pessoas surdas. Assumo essa postura por me basear na perspectiva dos Estudos Culturais (EC) que considera o termo “deficiência” uma construção histórico-social de base biológico-clínico-médica, que tem o corpo como referência. Nesse sentido, a meu ver, o conceito também se baseia em binarismos, a exemplo de normalidade/anormalidade, que servem para construir e/ou reforçar práticas limitadoras, discriminatórias e excludentes. De acordo com Dantas (2014, p. 33): “o modelo médico da deficiência é um modelo que deve ser questionado pelas suas implicações e naturalizações nas relações de poder, porque condenam as pessoas pela sua deficiência a viverem à margem da sociedade, silenciadas e tuteladas pelas pessoas ditas ‘normais’, sem deficiência”. Nesse sentido, “[...] a deficiência, pela ótica dos EC, é vista como construto histórico-social de um corpo que, superando a ótica médica, realiza produção cultural, assim como suas definições, que são feitas com base em representações sociais” (DANTAS, 2014, p. 33).

Decreto n.º 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dando à educação especial *status* de modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para o caráter complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Os anos 2000 iniciam de forma promissora, nesse setor, orientando, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), os sistemas de ensino a matricularem todas as pessoas, ficando a cargo das escolas se organizarem para os processos educacionais das pessoas consideradas com deficiência. Admite, porém, de modo extraordinário, a criação de classes especiais, com a ressalva de as mesmas serem fundamentadas nas diretrizes curriculares para a educação básica; e o atendimento em escolas especiais, quando houver necessidades curriculares que a escola regular não tenha condições de suprir (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo ano, é promulgado, por meio do Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção de Guatemala (1999), assegurando que as pessoas consideradas com deficiência possuam os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais e rechaçando toda forma de discriminação ou exclusão com base na deficiência. A Convenção tinha por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas consideradas com deficiência, propiciando sua integração de forma plena na sociedade (BRASIL, 2001).

No tocante às pessoas surdas, público-alvo, portanto, da educação especial, em 2002, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, tendo dentre outras garantias sua inclusão como disciplina Libras nos cursos de formação docente e de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002). A referida lei – Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 – é regulamentada mais tarde por meio do Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que amplia os direitos das pessoas surdas, prevendo a formação de professoras surdas e professores surdos, instrutoras surdas e instrutores surdos, tradutoras, tradutores e intérpretes de Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para elas (BRASIL, 2005).

Complementando os dispositivos legais que tratam das pessoas consideradas com deficiência, é implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), considerada por muitas pessoas o documento mais relevante para a inclusão dessas pessoas.

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a necessidade de as escolas prestarem atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ele estabelece como objetivos do AEE: o oferecimento de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades de cada estudante; a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; o fomento ao desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos, a fim de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e a garantia das condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino das pessoas consideradas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Para reafirmar o direito à educação das pessoas consideradas com deficiência, a Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Entre outras providências, esta lei prevê um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo de toda a vida, a fim de que esses sujeitos “alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Destaca-se a ratificação da oferta de educação bilíngue, em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Em 2019, foi criada uma diretoria no âmbito do Ministério da Educação para tratar especificamente da educação de pessoas surdas – a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de Janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Vale ressaltar que a criação de uma diretoria no Ministério da Educação, que tratasse exclusivamente da educação bilíngue, foi uma recomendação do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014), publicado pela extinta SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Assim, em termos legais, podemos considerar que as pessoas consideradas com deficiência possuem vários dispositivos legais para reivindicarem uma educação inclusiva.

Historicamente alijadas dos processos educacionais, elas passaram a ver, nas últimas décadas, seu direito à educação escolarizada reconhecido.

Não obstante muitos desses dispositivos serem passíveis de questionamentos, são inegáveis os avanços legais conquistados por esse grupo, considerando as históricas e potentes relações de poder que têm demarcado um lugar social de exclusão e invisibilidade nas políticas de educação, considerando que:

[...] o binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas. Neste contexto, percebemos que ser surdo e participar de um processo de escolarização juntamente com os sujeitos ouvintes não significa estar incluído e gozar de todos os benefícios que esta suposta inclusão o proporcionaria (LUNARDI, 2001, p. 29).

Na seara das especificidades surdas, é preciso avançar para além do reconhecimento da importância das ações normatizadoras elencadas. É imprescindível problematizar a ideia de inclusão de pessoas surdas adotada pela escola e, a reboque, a implementação de práticas pedagógicas que se dizem inclusivas, até porque “na educação de surdos, os processos de inclusão referem-se em grande parte, única e exclusivamente, à experiência de alunos surdos dividindo a mesma sala de aula com aqueles chamados de normais” (LUNARDI, 2001, p. 29).

Com o intuito de construir reflexões que contribuam para o tema, esta tese se apoia nas bases teóricas dos Estudos Surdos, para entender os processos escolares decorrentes da letra da lei, sabendo que uma lei nem sempre é corporificada de modo que respeite as diferenças. As relações de poder presentes na escola regular, necessitam ser continuamente questionadas, buscando uma educação e uma escola que sejam mais inclusivas, em práticas pedagógicas reais, para além do que diz a lei, muito embora as relações de poder continuarão constituindo os discursos e as práticas, uma vez que, para Foucault (1995):

[...] as relações de poder se enraízam profundamente no nexo social; e que elas não reconstituem acima da “sociedade” uma estrutura suplementar com cuja obliteração radical pudéssemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração (FOUCAULT, 1995, p. 245-246).

Assim como o filósofo, os Estudos Culturais sustentam que o poder é indissociável dos processos culturais, sendo assim, para compreendê-los e intervirmos em tais processos, é imprescindível a problematização do poder em nossas equações e agendas (VEIGA-NETO, 2000).

A opção pelos Estudos Surdos se deu pela base epistemológica em que eles se inspiram, a dos Estudos Culturais. Essa decisão teórica parte da necessidade de desestabilizar concepções cristalizadas e enraizadas nos discursos sociais e acadêmicos, em geral, e nos que envolvem as pessoas surdas, de modo particular.

Os Estudos Culturais são um campo tipicamente interpretativo, avaliativo e de perspectiva crítica, focalizando as questões culturais e argumentando que todas as práticas humanas precisam ser investigadas em relação a outras, considerando as estruturas histórico-sociais e discursivas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013), portanto, uma potente ferramenta teórica para problematização das formas de incorporação do trabalho pedagógico surdo na escola regular.

De acordo com Costa (2005), no que tange à Educação, os Estudos Culturais possibilitam ampliar a noção de educação, de pedagogia e de sujeitos envolvidos nos processos educacionais, buscando compreendê-los a partir dos discursos proferidos e das relações de poder existentes. Ressignificam, assim, o campo pedagógico a partir de categorias como cultura, identidade, diferença e alteridade. Por isso, podem ser considerados um campo propício às problematizações sobre a escola regular para as pessoas surdas, constituídas pelo discurso e pela prática, como têm mostrado algumas pesquisas brasileiras (WORTMANN, COSTA; SILVEIRA, 2015).

Nelas, as categorias cultura, identidade e diferença são tomadas como principais ferramentas teórico-analíticas para a desconstrução de velhas narrativas sobre a surdez, sobre esses sujeitos e sobre as práticas escolares que os envolvem, posto que os Estudos Culturais da Educação abandonam as metanarrativas modernas, resignificando algumas noções no campo educacional (COSTA, 2005).

Com essa inspiração teórico-epistemológica nos Estudos Culturais da Educação, é possível um profícuo diálogo com os Estudos Surdos.

A denominação Estudos Surdos deriva da tentativa de tradução do termo *Deaf Studies* – campo de estudos desenvolvido por pesquisadores e pesquisadoras estrangeiros(as), especialmente estadunidenses (LOPES, 2007).

No Brasil, segundo Lopes (2007), os Estudos Surdos são oriundos de movimentos surdos e de algumas pesquisas influenciadas pelos Estudos Culturais. Despontaram nos anos 1980, no Rio de Janeiro e em São Paulo, por meio de pesquisadoras e pesquisadores que, aos poucos, iam se dedicando a essa perspectiva, na busca de compreender como a língua de sinais transpassava as identidades de seus(suas) usuários(as). No entanto, foi por meio do pesquisador argentino Carlos Skliar e seu grupo de pesquisa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que os Estudos Surdos foram difundidos de forma mais ampla por todo o Brasil.

De acordo com Skliar (2013, p. 5), os Estudos Surdos podem ser descritos como um “programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”. Podem ser compreendidos como um território investigativo em educação que problematiza questões que historicamente não eram interpeladas, sobretudo no que concerne às representações dominantes, hegemônicas, homogêneas e ouvintistas<sup>49</sup> sobre as pessoas surdas, abandonando, assim como fazem os Estudos Culturais, as metanarrativas modernas, tais como as que consideram a surdez uma deficiência. Nessa nova perspectiva, a surdez passa a ser interpretada antropologicamente como uma diferença cultural e política (SKLIAR, 2013).

Essas novas (ou diferentes) interpretações têm um efeito muito importante não só na elaboração de políticas educacionais, mas também na construção do currículo e na implementação das práticas pedagógicas. Por isso, quando Lopes (2007) afirma que a surdez é uma invenção cultural no que se refere à construção do olhar sobre o sujeito que não ouve e que todas as interpretações e narrativas sobre a surdez (clínica, linguística, religiosa, educacional, jurídica, filosófica etc.) são sempre produzidas culturalmente, ela alerta para a

---

<sup>49</sup> Segundo Skliar (2013, p. 15), o ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

importância de observar como o currículo escolar tem sido construído para a diferença surda, visto que o olhar sobre ela é que direciona os processos educacionais para as pessoas surdas.

O currículo é uma das bases para problematizarmos as práticas pedagógicas. Ele é o fio condutor para a construção de uma educação escolar inclusiva, principalmente se o tomarmos como sugerem os Estudos Culturais, ou seja, como resultado de um processo de construção cultural, no qual o discurso e a linguagem têm papel fundamental na produção das identidades, no desenvolvimento dos processos educacionais, a partir das disputas e das diferentes interpretações de grupos que tentam estabelecer a sua hegemonia (SILVA, 2011).

Sendo essa a leitura, no que diz respeito ao currículo, cabem as seguintes perguntas: como a escola tem lidado com as diferenças? Como ela tem lidado com a diferença surda? As pessoas surdas têm espaço no currículo?

De acordo com Moreira e Candau (2003), a escola pode ser compreendida como instituição construída historicamente no período da modernidade, configurando-se como espaço privilegiado de transmissão de cultura, oferecendo às diferentes gerações aquilo que de mais significativo, em termos culturais, produziu a humanidade. Entretanto, mais que transmissora de cultura, a escola pode ser compreendida como lugar de cruzamento, conflitos e diálogos entre as diferentes culturas. Nessa direção, ela é espaço privilegiado de produção de identidades envoltas em diferentes relações de poder, marcação das diferenças, negociações culturais, disputas de interesses, tendo o currículo como mecanismo importante nesses processos. Tomo como ponto inicial, então, a leitura de Silva (2011, p. 150) a respeito do currículo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo é o lugar, o território, no qual as relações de poder marcam as diferenças culturais das pessoas, dividindo, excluindo, oprimindo, apagando, negando, rechaçando e adensando desigualdades. O currículo é um campo de lutas em torno das significações e das identidades, constituído por disputas de diferentes grupos, que tentam estabelecer sua hegemonia. É um campo, portanto, construído social e discursivamente (SILVA, 2011; 2014). Essa leitura é realizada pelos Estudos Culturais, como afirma Silva (2011, p. 134-135):

[...] os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

Ao longo da história, o currículo tem se apresentado como um documento da identidade masculina, branca, heterossexual, sem deficiência, ouvinte, abastada financeiramente. Isso tem negado a realidade escolar que apresenta também identidades femininas, negras, homo/bi/trans-sexuais, com deficiências, surdas, pobres, indígenas, ciganas, quilombolas, entre outras, apagando trajetórias e biografias, e instituindo processos educacionais regidos por currículos excludentes.

Tal *modus operandi* homogeneizador não foi à toa. Candau (2011) afirma que essa foi uma das principais formas escolhidas de construção dos estados nacionais latino-americanos: a escola como difusora da consolidação da cultura comum de base eurocêntrica. Para solucionar o problema da diferença como empecilho para a implementação de um currículo escolar homogeneizador, foi preciso silenciar e inviabilizar as vozes, os saberes, as cores, as crenças e as sensibilidades dos sujeitos de diferentes grupos.

Todavia, os processos de homogeneização são conflituosos, envolvem relações de poder, nas quais, por um lado, os interesses de determinados nichos sociais tentam se sobrepor de forma hegemônica em relação a outros mais vulneráveis, definindo marcadores culturais pretensamente universais; por outro, as diferenças são concomitantemente (re)marcadas, resistindo às tentativas de homogeneização.

Ferreiro (2001) contribui para essa discussão sobre a homogeneização cultural nos situando historicamente sobre a escola no século XX. Segundo ela:

A escola pública gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da escola do século anterior, encarregada de missões históricas de suma importância: criar um único povo, uma única nação, apagando as diferenças entre os cidadãos, considerados iguais perante a lei. A principal tendência era equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais perante à lei, a escola deveria contribuir para gerar esses cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, essa escola dificilmente poderia apreciar as diferenças. Ela lutou não apenas contra diferenças linguísticas, mas também contra diferenças dialetais da língua oral, contribuindo para gerar o mito de

um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita (FERREIRO, 2001, p. 80, tradução minha)<sup>50</sup>.

No caso das pessoas surdas, a tentativa de sobreposição da língua oral em relação à língua de sinais nos processos educacionais também é um exemplo histórico de homogeneização, que envolve conflitos entre o grupo ouvinte e o surdo e, contemporaneamente, conflitos entre grupos das próprias pessoas surdas como, por exemplo, grupos de pessoas surdas sinalizantes e pessoas surdas que oralizam e, por isso, se denominam pessoas surdas que falam.

Durante muito tempo, até o século XX, quando o domínio do Oralismo<sup>51</sup> era mais explícito do que nos dias atuais, as pessoas surdas eram submetidas a processos educacionais violentos devido a uma suposta necessidade de homogeneização da língua oral. Exemplo disso ocorreu no tão conhecido episódio da história surda, o Congresso de Milão (1880), que culminou com a proibição do uso da língua de sinais no mundo todo. Por interesses políticos, religiosos e filosóficos, a Itália, anfitriã do congresso (constituído por representantes de vários outros países), sedimentou seus interesses de homogeneização linguística, conforme aponta Skliar (1997, p. 50):

Os políticos do Estado italiano aprovaram o método oral porque facilitava o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – em um território que buscava constantemente sua unidade nacional e, portanto, linguística. As ciências humanas e pedagógicas legitimaram a escolha oralista por respeitarem a concepção filosófica aristotélica que a sustentava: o mundo das ideias, da abstração e da razão, em oposição ao mundo do concreto e do material, refletidos respectivamente na palavra e no gesto. O clero finalmente

<sup>50</sup> Texto original: “La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita” (FERREIRO, 2001, p. 80).

<sup>51</sup> Goldfeld (2002, p. 33-34) explica que “o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. [...]. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. [...]. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não-surdez’”.

justificou a escolha oralista através de argumentos espirituais e confessionais (tradução minha)<sup>52</sup>.

Com “trajes” distintos dos usados até o século passado, esse conflito linguístico (língua oral x língua de sinais) que marca a história da educação de pessoas surdas está presente no currículo escolar até os dias atuais. Não obstante o Oralismo tenha aparentemente esmaecido (atualmente é expresso de outras maneiras) e a língua de sinais tenha ganhado espaço na escola – fruto da luta histórica da comunidade surda por políticas educacionais nessa direção –, parece que as ideias de deficiência, o isolamento simbólico das pessoas surdas e das(os) profissionais especialistas na área prevalecem, dando uma condição de subalternidade à língua de sinais, expondo as relações de poder que operam no currículo. Por quê?

Aliás, apesar de ser o principal, o fator linguístico não é o único aspecto que impede a escola de incluir melhor as pessoas surdas. Isso ocorre, dentre outros motivos, por ela não se aprofundar na cultura surda como de fato é preciso, assim como não se aprofunda em nenhuma cultura considerada fora do padrão. Contribuindo com essa linha de raciocínio, recorro a Moreira e Candau (2003) quando sustentam que a escola sempre encontrou dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças, optando pelo silenciamento e neutralização dessas condições identitárias, adotando, portanto, uma postura mais confortável: a de homogeneização e padronização.

Embora a Libras tenha tido ganhos com a Lei n.º 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), constituindo um passo muito importante para a educação das pessoas surdas, a ausência dela nos currículos escolares como língua de instrução e disciplina obrigatória e, sobretudo, nas relações sociais entre os atores que integram o espaço escolar, não corresponde a uma educação inclusiva, tampouco a um esforço para que as pessoas surdas tenham uma educação que contemple suas diferenças.

<sup>52</sup> Texto original: “Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista através de argumentos espirituales y confessionales” (SKLIAR, 1997, p. 50).

Pesquisas como as de Sá (2006), Lacerda (2006), Lockman, Klein e Henning (2008), Kelman (2014) e Dorziat, Araújo e Soares (2017) corroboram esse discurso ao atestarem que, de diferentes maneiras, a diferença surda não tem tido a devida atenção e aprofundamento que requer por parte da escola, sendo mantida em um vácuo curricular, face ao desprezo às diferenças, no geral, e ao pouco ou nenhum conhecimento linguístico e pedagógico sobre o tema, em particular, no modelo autointitulado inclusivo.

Realizando um levantamento das pesquisas sobre o tema por região do Brasil, é possível obter um panorama sobre a situação<sup>53</sup>.

Na Região Norte, Sá (2006) analisa enunciados de educadoras e educadores e revela que eles apontam diversas nuances sobre a inclusão de pessoas surdas na escola regular, quais sejam: a proposta inclusiva é uma exigência descontínua (pessoas surdas e ouvintes devem estar juntas, mas separadas); o fracasso educacional é verificado pelo fato de a escola permanecer como uma arena de conflitos díspares por poder e saber, que proporcionam apenas condições de ampliação de competitividade no mercado; a ausência de uma comprovação de deficiência cognitiva das pessoas surdas denuncia o despreparo ou incompetência no trabalho educacional, pois, caso houvesse tal comprovação, serviria como forma de isentar o fracasso docente, escolar e do sistema educacional; a surdez é tida como deficiência de entrave, que limita as pessoas surdas, e deve ser superada por meio da fala a fim de, então, capacitá-las; a escola, geralmente, se desvencilha das implicações culturais, identitárias, das línguas com as quais trabalha, não tem a língua de sinais como mediadora do conhecimento escolar e cultural etc.

Na Região Sudeste, os dados da pesquisa de Lacerda (2006) indicam que os sujeitos entrevistados (discentes surdas e surdos, docentes e intérpretes) apontam diversos problemas na escola regular, entre eles: desconhecimento sobre a diferença surda e suas implicações educacionais; dificuldades no processo de interação entre docentes e intérpretes, bem como a incerteza em relação ao papel dos diferentes sujeitos na escola; dificuldades com adaptações curriculares e metodológicas; e exclusão de alunas surdas e alunos surdos das atividades desenvolvidas.

<sup>53</sup> Esse levantamento teve por objetivo ilustrar os resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras sobre a inclusão de pessoas surdas, elencando, sobretudo, as similitudes no que concerne ao aspecto crítico em que se encontram as escolas brasileiras na implementação da educação dita inclusiva.

Na Região Sul, Lockman, Klein e Henning (2008) argumentam que a inclusão na escola regular funciona como dispositivo de normalização da alteridade surda, aproximando-a da suposta normalidade de comunicação e comportamento, entendendo a surdez como uma patologia. Para elas, a escola ao não produzir condições de pensar a si mesma como espaço para além do “mesmo”, apaga as diferenças e cria mecanismos de normalizar o Outro surdo.

Na Região Centro-Oeste, Kelman (2014) afirma que as narrativas de profissionais da inclusão de pessoas surdas deixam transparecer algumas atitudes que promovem os processos inclusivos e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que outras os comprometem. Segundo a autora, não há uma homogeneidade na compreensão sobre a educação inclusiva e, devido à ausência dela, os(as) profissionais que lidam com crianças surdas na escola regular revelam suas ambiguidades: buscam seguir as orientações da política educacional, mas também possuem interpretações subjetivas que as(os) fazem questionar a si mesmas(os) sobre como deveriam proceder para a melhor aprendizagem das pessoas surdas.

Na Região Nordeste, Dorziat, Araújo e Soares (2017) constataam que a escola regular tem implementado a inclusão apenas por decreto, não abalando suas convicções mais conservadoras. O direito das pessoas surdas à educação, enquanto efetivação da concepção de educação plena, com participação dessas pessoas, com significado e de forma justa para elas, não tem ocorrido nas práticas que subjazem o sistema educativo. Para as autoras e o autor, “são pouco ou quase nada apropriados os discursos de diferença, alteridade, cultura, como contributo para o desenvolvimento humano e para a construção de sociedades mais democráticas” (DORZIAT, ARAÚJO; SOARES, 2017, p. 58).

Esses resultados de pesquisas servem de ilustração para uma reflexão de que, apesar de o processo de inclusão não ser homogêneo e os discursos não serem uniformes, a escola regular não tem se mostrado realmente inclusiva à diferença surda, assim como não tem se mostrado inclusiva para outras diferenças. Pelo contrário, advindos de uma perspectiva de escola moderna, os discursos são conservadores, as práticas pedagógicas tentam normalizar a alteridade surda, neutralizá-la. O direito à educação em sua plenitude, que tenha significado para as pessoas surdas, com base na diferença surda, que respeite a sua cultura (experiência visual, língua de sinais, identidades surdas, entre outros artefatos culturais surdos), que garanta a elas processos educacionais de qualidade envolvendo a socialização e a aprendizagem, etc., não tem sido garantido. Segundo Dorziat (2009, p. 68):

Enquanto apenas o direito ao ingresso no sistema escolar constituir a solução para a exclusão, o verdadeiro sentido de direito à educação, respaldado no conceito de processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente estará distante de ser contemplado.

Nessa direção, as pesquisas demonstram que as escolas não têm estado dispostas a assumir uma pedagogia em que as diferenças sejam colocadas no centro, com posturas efetivas de construção de um espaço inclusivo. Não há indícios de que as diferentes culturas sejam valorizadas e a escola se aprofunde em conhecê-las. Elas são apenas superficialmente contempladas, como vem ocorrendo com a língua de sinais, pois as práticas curriculares, didático-pedagógicas a incorpora de forma dicotomizada, isolada e marginal em relação ao processo pedagógico. Isso nega às pessoas surdas o direito de se desenvolverem plenamente em termos cognitivos, sociais, culturais e psicológicos.

Parece-me que a padronização e a homogeneização têm sido caminhos mais fáceis de serem seguidos, apesar de a escola ser constituída pelas diferenças que ela historicamente vem tentando negar e silenciar. A falta de reconhecimento dessa demanda faz com que o modelo de ensino siga um currículo engessado, enquanto as diferenças compõem simplesmente atitudes didáticas contingenciais. Ao tomar esse como o caminho mais fácil, em contraposição às dificuldades de mudança de conceitos sobre currículo, a escola desperdiça oportunidades de tornar essas diferenças uma de suas principais fontes de contribuição à construção de conhecimentos e de sociedades mais justas.

Ao tratarem sobre o tema da inclusão, Dorziat, Lima e Araújo (2007) ratificam a urgência de se ir além da inserção de alunas e alunos diferentes na escola. Para elas, é preciso promover movimentos pedagógico-curriculares que envolvam todas as pessoas, de forma heterogênea, considerando as histórias de cada uma, suas percepções particulares, suas peculiaridades (DORZIAT; LIMA; ARAÚJO, 2007).

Isso quer dizer que, se a escola tem desconsiderado as diferenças nos processos educacionais – ressaltando-se a diferença surda –, seu “manto sagrado” (a inclusão) e os elementos que o envolvem precisam ser problematizados, a fim de que os sujeitos a quem ele serve não sejam uma vez mais “cobaias” de uma política construída arbitrariamente, sem a participação e o respeito aos anseios das pessoas surdas e sua existência cultural.

Concordo com Laplane (2007, p. 18), quando ela afirma que:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

As condições práticas, conforme aponta a autora supracitada, expõem a fragilidade do processo supostamente inclusivo que a escola tenta sustentar por meio dos mecanismos discursivos. A fragilidade da inclusão de pessoas surdas é imposta por fatores que incluem as condições físicas inapropriadas, mas que vão muito além delas. De acordo com a autora, a formação docente é uma das principais vulnerabilidades da escola regular (LAPLANE, 2007). Quando se trata da educação de pessoas surdas, as dificuldades docentes decorrem, sobretudo, da ausência de conhecimentos linguísticos.

Compreender que a língua de sinais sempre foi e é o ponto fulcral para o sucesso ou o fracasso das pessoas surdas é um dos primeiros passos para a desconstrução de uma educação homogeneizadora, padronizadora e excludente e, por conseguinte, a construção de uma educação que respeite e valorize as suas diferenças. Segundo Dorziat, Araújo e Soares (2017, p. 26):

Sem dúvida, [...] a língua de sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e no desenvolvimento dessa língua.

Como sustentam as autoras e o autor, o reconhecimento da língua de sinais, como potência de desenvolvimento humano e de construção cultural por parte de uma comunidade linguística específica, é um dos principais critérios para que a escola efetive o direito à educação e à cidadania das pessoas surdas, possibilitando reflexões mais críticas frente às demandas sociais.

No entanto, apesar de a escola, nos últimos anos, reconhecer a importância da língua de sinais para as pessoas surdas, continua mantendo a mesma postura cristalizada que, muitas vezes, assume diante dos estudos da linguagem. Simultâneo a essa concepção de ensino de língua apenas como um código, há o agravante de que as pessoas surdas ainda são vistas como “deficientes”. Esses condicionantes dificultam o aprofundamento de estudos que abordem outras visões de língua de sinais imbuída de significados culturais. Conforme Dorziat (2016, p. 30):

Com os estudos linguísticos, psicológicos e sociológicos atuais que apontam para a importância da linguagem natural, para a vida e para o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano, algumas instituições de ensino passaram a adotar a língua de sinais na comunicação com os alunos. Contudo, não basta usar a língua de sinais como instrumento, mas torná-la símbolo de uma cultura diferente. Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada.

O conhecimento sobre outras concepções de ensino de língua é muito importante, pois será a partir delas que a língua de sinais será enxergada de forma apropriada, contribuindo para a construção do currículo escolar e para a implementação das práticas pedagógicas. A ausência de discussões desse tipo tem corroborado para a inserção da língua de sinais no currículo como um mero instrumento metodológico, não sendo a mesma corporificada como língua carregada de sentidos e significados para as pessoas que a produzem e aprendem por meio dela.

Todas as línguas envolvem a cultura de seus usuários. A língua de sinais não é diferente. Embora de modalidade distinta, ela também representa a cultura de um grupo de pessoas, as pessoas surdas. Ela marca de forma emblemática a vida das pessoas surdas, não só por ser o meio pelo qual elas expressam o seu pensamento, mas por ser também a forma pela qual elas constroem as suas identidades, como elas se relacionam e interagem em e com a vida. Nas palavras da autora surda e do autor surdo Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência

visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A cultura surda é construída com base nas diferentes compreensões surdas acerca da humanidade, da sociedade, da família, da política, da educação, da cultura, enfim, com base em suas diferentes visões de mundo, que nascem de uma experiência singular, na qual o mundo se aproxima delas e elas se aproximam do mundo por meio da experiência visual e da língua de sinais como seus maiores sustentáculos, além de outros artefatos culturais<sup>54</sup>.

Essa língua, historicamente, foi discriminada e excluída dos processos sociais e educacionais, em consequência de uma visão positivista-comportamental, que dava bases para tendências clínico-terapêuticas, que tomavam a diferença como uma incapacidade biológica a ser corrigida por técnicas e métodos de reabilitação fonoaudiológica. Para ser “normal”, era importante aprender a se expressar como as pessoas “normais”, através da oralidade. A língua de sinais, desse modo, representava o fracasso em tornar as pessoas surdas seres normais. Contudo, nas últimas décadas, com o fortalecimento das comunidades surdas e a constatação de que a língua de sinais é uma língua de fato e, como tal, um importante ferramenta de desenvolvimento das pessoas surdas, ela tem tido uma aceitação maior por parte da sociedade, da educação e da escola.

No entanto, talvez como consequência dos primeiros passos do efusivo discurso acerca da inclusão no século XXI, ela ainda seja muito mais admirada pela escola do que incorporada de fato em seu currículo e em suas práticas pedagógicas. Provavelmente porque a escola, por meio de seu currículo, tem ficado presa à ideia de inclusão descolada das concepções de educação de forma mais ampla, desconsiderando a perspectiva de alteridade para a construção de uma educação inclusiva, de uma educação para as diferenças. A pouca e/ou inexistente formação docente para atuar com as idiossincrasias dos diferentes grupos sociais, entre eles os das pessoas surdas, o que explica a ausência da Libras na grade curricular e a desconsideração da cultura surda em sua amplitude e complexidade, asseguram esse discurso.

<sup>54</sup> Na perspectiva dos Estudos Culturais, Strobel (2013, p. 43-44) sustenta que o conceito de artefatos culturais “não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. A autora exemplifica citando alguns dos mais importantes artefatos da cultura surda, a saber: a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, a família, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e os artefatos materiais.

Uma educação e uma escola que se baseassem na perspectiva da alteridade buscariam trazer as diferenças para o centro do ato pedagógico, reconhecendo o lugar do Outro de modo a transcender a superficialidade travestida de admiração que prevalece no discurso inclusivo. Hodiernamente, o travestismo discursivo parece ser uma das principais marcas do momento. Rápidos como as transformações tecnológicas e econômicas, os discursos se blindam com palavras novas, se disfarçando por meio de “véus democráticos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011).

Para se falar e praticar a inclusão, é preciso fazer uma revisão curricular, conceitual e prática, considerando a política da alteridade: a consciência de que os seres humanos têm uma relação de interdependência com o Outro, externo e interno, como elemento constituidor de suas identidades, pois “em cada eu há um outro – que não sou eu, que é diferente de mim, mas que eu posso compreender e assimilar” (BAUDRILLARD; GUILLAUME, 1994, p. 10).

Nessa perspectiva os Outros surdos precisam ser considerados como pessoas que constituem, de forma contingencial<sup>55</sup> (MOREIRA, 2005), um grupo minoritário caracterizado pela organização e criação de artefatos baseados na visualidade, tendo como principal elemento de cultura a língua de sinais. Como outras minorias políticas, ao longo da história, as pessoas surdas sofreram fortes tentativas de controle e regulação sob a propalação do discurso da normalidade. Reforçando: essa produção discursiva é originária de uma visão positivista-comportamental, que deu origem à concepção de identidades baseadas na natureza, portanto, únicas e petrificadas. No caso das surdas, elas são localizadas no corpo, no cérebro, na audição e no ouvido, como uma patologia (SÁ, 2006), o que levou a situá-las na área clínico-terapêutica. Coerente com as ideias positivistas que transitaram por muito tempo no âmbito educacional mais amplo, ela ganhou prestígio e espaço nas disputas de/pelo poder na área, disseminando-se socialmente. Essa narrativa obscurece as experiências histórico-sociais das pessoas surdas.

Portanto, sob a ótica comportamental-biológica, a condição surda foi apagada, estando em questão apenas a surdez, o corpo a ser normalizado, mesmo que, para isso, elementos de

---

<sup>55</sup> Segundo Moreira (2005), apesar de as identidades serem construções culturais constantes, em determinados momentos, fechamentos são necessários, para que se possam criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico, linguístico, político etc.).

sua cultura, como a língua de sinais, fossem adotados, como aconteceu no momento em que a Comunicação Total<sup>56</sup> prevaleceu.

Atualmente, mesmo após disputas por espaço, em que visões mais progressistas se fortaleceram na seara educacional (fenomenológica, marxista, cognitivista, cultural, entre outras) e exerceram influências sobre os estudos da área de educação de pessoas surdas, permanecem conceitos rígidos que, embora considerem a língua de sinais, distorcem suas aplicações práticas. A contribuição de novos discursos políticos e epistemológicos, inaugurando uma teoria cultural, antropológica (SKLIAR, 2013), que considera as pessoas surdas sujeitos culturais, produtores de subjetividades, esvai-se no currículo escolar, não apresentando impacto capaz de desestabilizar as concepções médico-terapêuticas de pessoas com deficiência.

Em parte, isso é consequência do recrudescimento de práticas comportamentais, que insistem em não reconhecer e incorporar a pedagogia da diferença como referencial para se pensar a educação e a escola, inibindo o redimensionamento dos discursos e das práticas escolares para o caminho no qual as variadas culturas das alunas e dos alunos sejam valorizadas. Silva (2014, p. 101) assegura que:

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Nessa perspectiva, diferentemente do que temos visto em outras propostas pedagógicas, a pedagogia da diferença considera o Outro, aquele que, sob o olhar social, é dimensionado na sua diferença mais marcada, como por exemplo, as pessoas consideradas com deficiência. A pedagogia da diferença é uma abordagem pedagógica que assegura a esse Outro o direito de ser ele mesmo no ato de ser educado e de educar (ROMÁRIO, 2018).

Todavia, ao invés de envolver todas as pessoas no centro do ato pedagógico (SILVA, 2014), incluindo por meio da pedagogia da diferença, a escola atual promove uma segregação

<sup>56</sup> Goldfeld (2002, p. 40) explica que: “uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total.

tênue, sutil. As pessoas consideradas diferentes continuam à sombra daquelas consideradas normais, face ao estabelecimento das características destas últimas como identidades desejadas, ou seja, os parâmetros para o delineamento das diferenças em seu sentido mais perverso.

Os sistemas educacionais carecem de uma reflexão mais profunda sobre o momento contemporâneo, considerando a perspectiva pós-moderna, quando a noção de identidade unificada (a desejada) não se sustenta mais. Essa ideia de que os sujeitos possuem uma essência una está em derrocada (HALL, 2011). Para este autor, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 7). A sociedade, porém, de modo geral (com reservas) não aceita e sequer respeita a multiplicidade identitária, porque as velhas concepções essencialistas permanecem enraizadas no imaginário social, como se as identidades fossem e/ou deveriam ser fixas e imutáveis (HALL, 2011; WOODWARD, 2014).

Para os Estudos Culturais é preciso romper com essa ideia, reconstruindo outros olhares em que a identidade e diferença são vistas de forma inter-relacional e produzidas discursiva e simbolicamente (SILVA, 2014). Se esse rompimento não acontecer, a diferença será sempre posta em uma relação inferior à identidade, como sinaliza Moreira (2005, p. 128):

Cabe associá-la ao conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, práticas sociais e agendas políticas [...] incluem-se, então, os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias. Diferença refere-se, portanto, mais à distribuição desigual de pessoas na organização social, decorrente de aspectos que “centralmente” as distinguem, do que à ideia de grupos e indivíduos distintos partilhando aspectos comuns a uma única raça – a humana. Nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável.

No que diz respeito à educação, estando ela verdadeiramente aberta para a alteridade, deveria adotar a diferença surda como um dos elementos na construção curricular. Isso significa que currículo não é só visto como estabelecimento e cumprimento das leis, mas

como execução, por meio da inserção de elementos atitudinais, saindo do lugar da mesmidade para o da alteridade no “chão da escola”.

Apesar de esta pesquisa focar empiricamente em narrativas sobre uma atividade da ordem das práticas culturais (trabalho pedagógico surdo) presente na escola regular, a concepção de inclusão adotada é calcada na noção de que, para a construção de uma educação inclusiva, é necessário um conjunto de ações implementadas que depende não só da prática em sala de aula, nomeada por Carvalho (2014) de nível micropolítico, mas também pelos outros dois níveis, chamados por ela de macropolítico (sistemas educacionais) e mesopolítico (as escolas). Em suma, utilizo a definição da autora para dizer que:

Seria no mínimo injusto considerar a sala de aula apenas e, nela, professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e que reflete a sociedade (CARVALHO, 2014, p. 54).

Assim, não obstante o foco desta tese ser o trabalho pedagógico (sala de aula/práticas pedagógicas), por considerar que ele é imprescindível no delineamento do processo escolar das pessoas surdas, sustento que ele é apenas “a ponta do *iceberg*” de um modelo escolar complexo e problemático regido por um sistema educacional que supostamente propõe uma educação inclusiva para as diferenças, porém, quando analisadas as reais condições desse processo autodeclarado inclusivo, percebe-se que os direitos educacionais e linguísticos, necessários para tanto estão distantes de serem corporificados na escola. Conforme Carvalho (2018, p. 81):

As letras das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Pensando em torno das atitudes nas dimensões meso e micropolíticas, a escola, constituída majoritariamente por ouvintes como profissionais da educação (gestores e gestoras, orientadoras e orientadores, supervisoras e supervisores, professoras e professores), precisa estar aberta para aprender com e sobre o Outro surdo. Isso só será possível com o

aprofundamento dos conhecimentos acerca das nuances identitárias que o envolvem, inclusive, para que a escola cumpra um de seus papéis principais: fazer com que ele aprenda e se desenvolva na sua integralidade. Esse aprofundamento tem implicações primordiais não só para a construção do currículo, mas também para a implementação das práticas pedagógicas, visto que “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, ‘está no chão da escola’” (CANDAUI, 2011, p. 241). Dessa forma, essa discussão tem uma relação imbricada com o trabalho pedagógico.

Com a ausência de um conceito de trabalho pedagógico no campo dos Estudos Culturais da Educação, recorri a Fuentes e Ferreira (2017) porque apontam quatro dimensões dessa categoria: a dimensão histórico-ontológica, a dimensão pedagógica, a dimensão social e a dimensão política. Em síntese, as quatro dimensões apontadas pelos autores são compreendidas da seguinte forma:

- Dimensão histórico-ontológica: o conceito de trabalho embasado em Karl Marx significa uma ação intencional, humana, que visa transformar a natureza e elaborar a existência material do ser. Pelo trabalho o ser humano mostra as suas habilidades, distinguindo-se dos animais, transformando e sendo transformado. No caso docente, o trabalho é diferenciado do trabalho operário, porque não se produz objetivamente uma mercadoria, ele é imaterial. Nesse sentido, a dimensão histórico-ontológica é importante para a compreensão do trabalho pedagógico porque carrega a gênese dos sentidos e significados próprios de trabalho.
- Dimensão pedagógica: corporifica os aspectos teóricos e filosóficos do trabalho, com a finalidade de produzir o conhecimento. Essa dimensão efetiva-se com o foco no trabalho de professoras e professores, mas não se esgota nele. Ela caracteriza o trabalho de diferentes profissionais da Educação e se desenvolve a partir da vinculação a uma teoria pedagógica;
- Dimensão social: a educação é social por excelência, bem como o pedagógico. Desse modo, é na dimensão social que os sujeitos concretizam o trabalho pedagógico, configurando o processo educativo. Essa dimensão se expande com um trabalho pedagógico articulado à prática social, considerando as realidades dos sujeitos, comprometido com questões de humanização, autonomia e desenvolvimento do

pensamento crítico, na tentativa de superar a formação voltada unicamente para o mercado de trabalho;

- Dimensão política: a dimensão política do trabalho pedagógico é estruturada a partir do sujeito, das relações de poder presentes na educação e no âmbito social mais amplo. Na complexidade que envolve a sociedade capitalista, na qual os interesses de grupos diferentes estão em disputa, a educação é tida como um mecanismo de manipulação da cidadania, criando formas aceitáveis de ser socialmente, conforme os padrões sociais, de sociabilidade, produção e consumo.

Fuentes e Ferreira (2017) apontam que as quatro dimensões são independentes entre si e, se analisadas individualmente, não integralizam o conceito de trabalho pedagógico, mas, ao serem articuladas, a perspectiva multidimensional do trabalho pedagógico é evidenciada.

Segundo os autores, o trabalho pedagógico possui uma característica dinâmica e, por isso, modifica-se e adapta-se a diversos aspectos que o constituem, como, por exemplo, ao nível educacional ao qual está relacionado, ao tipo de instituição, aos sujeitos que se destina etc. Nesse sentido, ele é heterogêneo e flexível.

Considerando essas questões, conceituar trabalho pedagógico na perspectiva dos Estudos Culturais da Educação requer adotar uma linha de pensamento coerente com os conceitos existentes na literatura e com esse campo teórico.

Esse campo pode acrescentar ao trabalho pedagógico, para além das questões que envolvem as quatro dimensões (histórico-ontológica, pedagógica, social e política), a concepção de que ele também é uma construção cultural. Construção cultural porque vem sendo construído no âmbito da cultura, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos e em contextos diversos. É constituído na relação com o outro, a partir das relações sociais que são estabelecidas nos processos educacionais, portanto, constituído por relações de poder, podendo produzir subjetividades, construir identidades, marcar determinadas diferenças, bem como tentar regular, noma(li/ti)zar e homegeneizar os diferentes sujeitos culturais. Portanto, ao mesmo tempo que é construído, o trabalho pedagógico constrói marcas culturais, que podem ser positivas ou negativas. De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 84):

[...] a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos, quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos. Marcas, portanto,

não são somente traços materiais; marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro.

À luz dos Estudos Culturais da Educação, penso que, além das dimensões apontadas por Fuentes e Ferreira (2017), o trabalho pedagógico possui pelo menos mais duas:

- Dimensão discursiva: com a virada linguística<sup>57</sup>, a linguagem passou a ter papel importante nas teorias sociais, especialmente na perspectiva das teorias pós-estruturalistas<sup>58</sup>, tendo como pressuposto a noção de que os elementos sociais são discursiva e linguisticamente construídos (SILVA, 2011). Assim, os Estudos Culturais, com contribuições do pós-estruturalismo, podem acrescentar que o trabalho pedagógico, como um artefato cultural, constrói identidades, subjetividades, marca as diferenças, tenta norma(li/ti)zar, homogeneizar etc., discursiva e linguisticamente. Esse processo é intrinsicamente ligado às relações de poder, configurando-se uma importante ferramenta para a produção de formas diferentes de ser sujeito;
- Dimensão contexto-relacional: o trabalho pedagógico não é uma ação unilateral, no qual apenas um sujeito toma as decisões e o constrói. Ele é construído de modo relacional, com o outro. As ações são relacionais, envolvendo questões de alteridade, de identidade-diferença, subjetividade, de relações de poder etc. Além disso, também depende do contexto em que é desenvolvido. O campo da escola, por exemplo, é privilegiado para a sua produção, mas o contexto de cada escola ou de cada sistema educacional impõe desdobramentos para a sua construção e para as ações pedagógicas com e sobre o outro.

<sup>57</sup> De acordo com Silva (2000, p. 111): “na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a idéia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva”.

<sup>58</sup> Segundo Silva (2000, p. 92-93), o pós-estruturalismo é um “termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável. De uma outra perspectiva, o pós-estruturalismo apresenta-se também como uma reação tanto à fenomenologia quanto à dialética. Citam-se, frequentemente, Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze como sendo teóricos pós-estruturalistas”.

No espaço escolar, o trabalho de professoras e professores sem dúvida é uma das maiores expressões do trabalho pedagógico como um artefato de produção de subjetividades, de construção de identidades, marcação das diferenças, de noma(li/ti)zação e homogeneização. Contudo, não é somente o trabalho pedagógico dessas(es) profissionais da educação que produz efeitos identitários para os sujeitos.

O trabalho das(os) intérpretes de Libras, por exemplo, pode ser considerado um trabalho pedagógico que vem sendo construído nos últimos tempos e que cria marcas nos sujeitos surdos. Muitas vezes são as(os) intérpretes que levam a língua de sinais às crianças surdas pela primeira vez, tendo em vista que é comum elas chegarem ao espaço escolar sem ainda terem tido contato com a sua língua. O ideal seria que professoras surdas e professores surdos fossem a primeira referência cultural para as crianças surdas, porém, mesmo não sendo sujeitos surdos é comum que intérpretes educacionais tornem-se a primeira referência linguística para as crianças surdas. Dessa forma, o trabalho dessas(es) profissionais, na escola, propicia contribuições para a construção identitária dos sujeitos. Entretanto, não representa a mesma referência identitária, linguística e cultural que o trabalho pedagógico de educadoras surdas e os educadores surdos pode representar.

Nesse sentido, mesmo que o trabalho de educadoras surdas e educadores surdos desenvolvido na escola com alunas surdas e alunos surdos seja com funções que vão além da docência, mas que possui caráter educativo e impacte positivamente as identidades dos sujeitos, as educadoras surdas e os educadores surdos configuram uma nova expressão de trabalho pedagógico, que nomeio de trabalho pedagógico surdo.

O trabalho pedagógico surdo pode ser compreendido como uma produção surda que envolve não só o trabalho docente, mas também outras atividades profissionais de surdas e surdos no âmbito da educação, na qual a sua visão de mundo desconstrua as velhas concepções; construa diferentes discursos pedagógicos com base na cultura surda; desenvolva práticas educacionais condizentes com a experiência visual, com a língua de sinais, com as identidades surdas e com os outros artefatos culturais surdos.

Entretanto, as formas de incorporação desse trabalho pedagógico na escola regular podem dar a ele contornos diferentes dos previstos. Por isso, esta tese propõe-se a analisá-lo.

É preciso ressaltar que qualquer forma de trabalho pedagógico não é construída em um processo simples e “romântico”. Pelo contrário, é conflituoso, complexo e está alicerçado no

âmbito da cultura, uma vez que, apesar de as(os) profissionais da educação, especialmente as professoras e os professores, serem consideradas(os) protagonistas na construção do currículo e das práticas pedagógicas, esse lugar é dividido com os sujeitos para quem o fazem, isto é, suas alunas e seus alunos, que dialogam com elas e eles de diferentes formas.

Desse modo, além das funções técnicas que executam, lidam diretamente com as diferentes culturas de suas alunas e seus alunos, participando de um movimento cultural que ultrapassa a letra fria das leis e das políticas educacionais, participando, portanto, de um movimento muito mais de relações humanas do que de ordem burocrática. Freire (2014, p. 142)<sup>59</sup>, ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente, afirma:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sofrimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nessa direção, como esses sujeitos imprescindíveis para a escolarização das alunas surdas e dos alunos surdos têm lidado com as diferenças culturais na escola? São reprodutores de uma lógica homogeneizadora, de uma ditadura racionalista (FREIRE, 2014) ou são construtores de uma cultura em que as diferenças são respeitadas e valorizadas?

Silva (2011), porém, alerta para a reflexão sobre o risco de se cair no essencialismo das diferenças: as diferenças são tomadas como fixas, definitivas, restando, portanto, somente respeitá-las. As diferenças, segundo o autor, são produzidas e reproduzidas constantemente,

<sup>59</sup> Apesar de Paulo Freire não ser considerado um autor dos Estudos Culturais, ele tem contribuições importantes para determinadas reflexões. Ao desenvolver sua pedagogia, destacou a dimensão cultural na alfabetização de pessoas adultas, para além das questões de classe. A partir da noção de método dialógico, podemos considerar que havia a presença da perspectiva intercultural na educação, sobretudo, quando ele considera que a cultura dos sujeitos, suas experiências, devam ser consideradas nos processos educacionais (CANDAU, 2011). De acordo com Gohn (2002, p. 67): “nos anos 90, Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade”. Por isso, ao tecer reflexões sobre a formação e a prática docentes, trouxe o pensamento de Freire, como um teórico da Educação, para ajudar-me a desenvolvê-las.

por meio de relações de poder. Isso implica dizer que, mais do que toleradas ou respeitadas, as diferenças devem ser problematizadas permanentemente. Caso contrário, atitudes de tolerância ou respeito às diferenças continuarão a mascarar as relações de poder, sustentando livremente os processos excludentes.

Nesse sentido, à luz dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, que visam muito mais a problematização do estado de coisas acerca de um tema do que a busca pelas respostas a ele, não pretendo esgotar tais questões com respostas que poderiam, a qualquer tempo, serem derrubadas pela diversidade de realidades existentes nas escolas brasileiras. Problematicar as questões que envolvem o contexto da escola regular, porém, é um caminho profícuo para a desconstrução de questões cristalizadas que o constituem. Por isso, problematizo: como tem sido a educação do Outro surdo na escola regular? Como tem sido incorporado o trabalho pedagógico de surdas e surdos nesse espaço?

Diversos estudos apontam que nossas professoras e professores ouvintes encontram dificuldades em trabalhar com a diferença surda na escola. O fazer pedagógico com ela tem sido um dos maiores imbróglios dos últimos anos nas escolas, sendo que deixá-la à margem dos processos educacionais tem sido uma das ações implementadas pela escola, contrariando a perspectiva da pedagogia da diferença.

Romário (2018), ao assumir a noção de pedagogia da diferença proposta por Silva (2014), ou seja, a de que ela posiciona todas as pessoas no centro do ato pedagógico, afirma:

Diferentemente do que temos visto em outras propostas pedagógicas, a pedagogia da diferença inclui nesse centro aquelas pessoas consideradas os Outros da sociedade, que possuem diferenças mais marcadas. É uma abordagem de pedagogia que permite às pessoas assumirem suas diferenças, sutis ou marcadas, dando ao Outro o direito de ser ele mesmo no ato de educar e de ser educado (ROMÁRIO, 2018, p. 101).

Nessa direção, constrói-se também a noção de pedagogia surda ou de pedagogias surdas<sup>60</sup>. A pedagogia surda busca trazer a diferença do Outro surdo para o centro do debate, crítica e positivamente, de forma heterogênea, híbrida e inclusiva, não impedindo mais que esse Outro seja protagonista no processo pedagógico, respeitando e valorizando a sua cultura (ROMÁRIO, 2018).

<sup>60</sup> Vide Formozo (2013).

Segundo Reis (2006, p. 40), a pedagogia que as pessoas surdas querem é uma pedagogia adequada a elas, por meio da implantação de uma “pedagogia da diferença que influa na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos surdos para se identificar [...] o seu jeito de ensinar”. Para tanto, a pedagogia surda requer incluir, necessariamente, as professoras surdas e os professores surdos, sendo “o caminho de, por meio de uma língua ‘mais viva do que nunca’, desenvolver conhecimentos acadêmicos simultâneos à produção de cultura da comunidade surda” (ROMÁRIO, 2018, p. 103).

A pedagogia surda produzida por professoras surdas e professores surdos vem sendo construída por esses sujeitos a fim de que a sua educação seja pensada por eles e para eles, com o objetivo de se distanciar cada vez mais dos discursos e das práticas ouvintistas. Para isso, a pedagogia da diferença deve ser um dos sustentáculos do trabalho pedagógico surdo, sendo a experiência visual, a língua de sinais e todos os outros artefatos da cultura surda, pressupostos para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, uma vez que, ao longo da história, tudo aquilo que se afastou dessa premissa falhou e trouxe inúmeros prejuízos para a educação de pessoas surdas.

Skliar (2013) afirma que ao fracasso educacional das pessoas surdas têm sido atribuídas três justificativas: a primeira diz respeito às próprias pessoas surdas, ou seja, pelo fato de serem surdas e possuírem uma patologia (surdez). A segunda refere-se à culpabilização das professoras e dos professores ouvintes. E a terceira, às limitações dos métodos de ensino, o que reivindicaria, portanto, torná-los ainda mais rigorosos e impiedosos com as pessoas surdas. Todavia, arremata o autor:

Nos três tipos de justificações mencionadas, evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2013, p. 18-19).

É preciso ressaltar, aliás, que a construção de uma pedagogia da diferença vale para todas as pessoas, sejam elas diferentes culturalmente em qualquer dimensão, sendo o corpo docente um agente de desestabilização de velhas concepções que desconsideram as diferenças

na escola. Por isso, não obstante a responsabilidade do que vem ocorrendo na educação das pessoas surdas não seja única e exclusivamente das professoras e dos professores, não podemos isentá-las(os) totalmente nesse processo.

Conforme Candau (2014), professoras e professores são agentes socioculturais para o diálogo intercultural, a valorização das diferenças, o combate ao preconceito e à discriminação, especialmente por meio da mobilização de suas educandas e seus educandos. No entanto, como fazer isso quando as professoras e os professores não falam a mesma língua dos sujeitos que educam? Como construir um currículo para a diferença surda sem ter os mínimos conhecimentos sobre a cultura surda?

Tardif (2002) afirma que “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”. Esse seria um dos aspectos que deveria constituir os saberes necessários para a prática docente na educação de pessoas surdas, visto que o conhecimento e aprofundamento nas culturas surdas se dão a partir do conjunto de saberes que as professoras e os professores vão adquirindo ao longo de seu contínuo processo formativo. Nas palavras de Tardif (2002, p. 36): “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as alunas surdas e os alunos surdos configura-se como um conjunto de saberes curriculares e experienciais, nos quais a diferença surda é contemplada de forma aprofundada pelas professoras e pelos professores. Por isso, considerar a diferença surda na escola, na perspectiva da pedagogia da diferença, com vistas à inclusão é observar que as pessoas surdas possuem uma forma diferente de aprender e que isso necessita de processos educacionais que sejam coerentes com ela, a partir de conhecimentos e saberes próprios, que a formação docente não tem oferecido às professoras e aos professores. Perlin e Miranda (2003, p. 223) questionam os processos pedagógicos atuais e sustentam que:

Qual a pedagogia que estamos oferecendo ao surdo hoje? O que é pedagogia, o que é educação, o que é currículo? É trazer o surdo ao encontro de si mesmo, como sujeito diferente, como construtor de sua individualidade e sociabilidade. Fazer pedagogia, fazê-la na diferença, implica em garantir que o outro aprenda a produzir estratégias para os processos de produção social. A pedagogia é para a constituição, para a construção, para a representação de sua alteridade. É um processo, uma relação, um ato performativo. Fazer

pedagogia significa procurar receber o outro na sua performatividade para a sua diferença e sua identidade.

Esta tese, lançando mão das bases teóricas expostas nesta seção, busca problematizar como o trabalho pedagógico surdo tem sido incorporado na escola regular justamente porque pressupõe uma lacuna de conhecimentos por parte da escola, que a leva a inserir educadoras surdas e educadores surdos no processo educacional, desenvolvendo atividades exclusivas às alunas surdas e aos alunos surdos, quando, no modelo de escola regular (supostamente inclusivo), as(os) principais interlocutoras e interlocutores entre as(os) estudantes surdas(os) e os conhecimentos são as professoras e os professores regentes da sala, que são ouvintes.

Desse modo, qual o real papel das educadoras surdas e dos educadores surdos em um modelo escolar no qual oficialmente são as(os) ouvintes encarregadas(os) de ensinar as pessoas surdas?

Há relação entre as fragilidades que a escola regular apresenta e o trabalho pedagógico surdo? Diante de uma educação que se declara inclusiva, teria a escola incorporado o trabalho pedagógico surdo como um mecanismo de valorização da diferença surda ou de compensação às suas fragilidades linguísticas e pedagógicas (ou as duas coisas)?

No capítulo seguinte, analiso os dados empíricos relacionados ao trabalho pedagógico surdo desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### CAPÍTULO III: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – EDUCADORAS SURDAS E EDUCADORES SURDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas consideradas com deficiência é um direito previsto na política educacional vigente. Ele é caracterizado da seguinte forma:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - **complementar à formação dos estudantes com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, **atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial**, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1-2, grifos meus).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o AEE, como parte integrante do conjunto de legislações que abarcam as pessoas consideradas com deficiência, precisa ser problematizado em algumas passagens que envolvem práticas pedagógicas voltadas para as pessoas surdas.

Ao criar um serviço de atendimento educacional especializado dentro do espaço da escola regular, a proposta do AEE marca discursivamente o ensino para pessoas surdas no campo da educação especial, clínico, uma vez que resgata a ideia de pessoas portadoras de uma deficiência, que precisa ser sanada com posturas compensatórias. Essa perspectiva contraria os princípios adotados pelos Estudos Surdos, de que as pessoas surdas possuem uma diferença linguística, política (SKLIAR, 2013) que não causa a elas nenhuma limitação física, intelectual ou psíquica por si só. No entanto, agregada à falta de acessibilidade comunicacional na família, na escola e na sociedade, pode se transformar em uma poderosa barreira no caminho do desenvolvimento integral das pessoas surdas. Sobre a perspectiva da educação especial, Skliar (2013, p. 11) sustenta que:

[...] a educação especial como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas, ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada.

Nesse sentido, quando a política de educação especial é montada sobre essas bases, mesmo propagando um processo aparentemente inclusivo, ao manter as pessoas surdas, bem como todas as pessoas consideradas com deficiência, no espaço da escola regular, com ações como o AEE, acaba por revelar suas concepções ideológicas, políticas e teóricas sobre essas pessoas: concepções clínico-terapêuticas de sujeitos com deficiência, que requerem compensação pedagógica.

Ao fazê-lo, as políticas educacionais não consideram a necessidade de investir em uma mudança sobre as fragilidades que os processos escolares em sala de aula apresentam, por não considerarem as diferenças dos sujeitos. Essa lacuna recai mais fortemente sobre as diferenças das pessoas com marcas de diferenças biológicas, a ponto de obscurecer a existência de uma perspectiva positivada acerca das diferenças das pessoas surdas, sobretudo a linguística. Desse modo, não é dada a devida atenção à importância da aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida e dos processos educacionais com base e pela via dessa língua, como critérios para elas alcançarem os patamares exigidos de desenvolvimento cognitivo.

Os trechos grifados no Decreto ilustram as concepções clínicas, patológicas, que estão imbuídas na política de educação especial. Ao afirmar que o AEE será prestado a fim de “complementar a formação de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 1), a política dá sinais de que a educação em sala de aula regular deixa a desejar em algum aspecto.

Considerando que a língua de sinais e a língua portuguesa são os conteúdos enfocados no “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos”, como destaca o material do curso de “Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez” (BRASIL, 2007) do próprio MEC, há uma sinalização de que essas duas línguas são as principais necessidades das pessoas surdas nesse

contexto dito inclusivo e ainda, de que a língua de sinais é um recurso pedagógico para acesso à língua majoritária, que acaba sendo a meta primeira do AEE.

Quando o Decreto sustenta que o AEE deve “atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011, p. 2), entre elas as surdas, a visão da deficiência sobressai novamente por não levar em consideração os aspectos principais da cultura surda, que, entre os vários existentes, dois se destacam: a experiência visual e a língua de sinais (PERLIN; MIRANDA, 2003; SKLIAR, 2013; STROBEL, 2013).

As pessoas surdas, de fato, necessitam de processos pedagógicos que respeitem a sua cultura viso-gestual. Essas “necessidades específicas”, no entanto, não seriam supridas se os processos didático-pedagógicos em sala de aula fossem em língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua?

Lodi (2013), ao analisar diferentes sentidos de educação bilíngue na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), sustenta que o discurso que constitui a Política, mesmo prevendo que a educação bilíngue é caracterizada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p. 11) e deverá haver o ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, não esclarece qual língua deverá ser utilizada pelas professoras e professores em salas de aulas regulares, portanto, como língua de instrução.

Já o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) indica que os espaços escolares de formação inicial devem ser configurados de modo que a Libras seja a língua interlocutora entre docentes-discentes, portanto, a língua de instrução responsável por fazer a mediação nos processos pedagógicos (LODI, 2013). Nesse sentido, a perspectiva do Decreto se aproxima muito mais do que compreendemos por bilinguismo, aumentando as possibilidades de suprimir uma educação compensatória por meio de momentos extraclasses que não preenchem as lacunas deixadas por processos pedagógicos linguisticamente inócuos, sobretudo para as crianças surdas que se encontram em fase de aquisição da língua de sinais.

Na Política, todavia, o discurso favorável à perspectiva inclusiva, no que diz respeito ao bilinguismo, tende a desconsiderar o fator cultural e reforçar uma necessidade compensatória por outras estratégias pedagógicas. Analisando a política de educação especial, Lodi (2013, p. 54) afirma que:

A partir do discurso que constitui a *Política*, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE).

Dessa forma, o discurso da escola regular inclusiva como escola bilíngue começa a ser desnudado, pelo menos no aspecto cultural, visto que o bilinguismo que está sendo produzido (descolado da cultura surda) passa a ser simplesmente uma educação em que o uso da língua de sinais é um mero dispositivo metodológico, técnico, desprezando-a como língua de um povo, artefato da cultura surda (DORZIAT, 2016).

Nesse contexto, qual seria, então, o papel do AEE na escola regular?

Segundo o grupo de educadoras e educadores ouvintes participantes desta pesquisa seria o seguinte:

**Quadro 6** – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

| SUJEITO | FUNÇÃO                 | ESCOLA             | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paulo   | Prof. do Ens. Fund. II | Escola Ernest Huet | Acho que a função principal é dar uma assistência diferenciada para os alunos portadores de necessidade especial. Por muitos anos, puxando para o lado da história, esses alunos, esses jovens, eles se viam à margem da sociedade, nem sequer alunos eram. O surdo, o deficiente mental, esses alunos, aliás, esses jovens, eles se viam à margem não só da questão educacional, mas da sociedade, eram considerados incapazes. Então, agora, nós temos uma educação considerada mais contemplativa que aceita e que recebe esses alunos e agora mais preparada porque têm profissionais capacitados para isso. Então, esse setor é o setor em que ele vai, como posso dizer, amarrar as pontas soltas, aquilo que, muitas vezes, não pode ser feito em sala de aula e complementado no AEE. É o atendimento para desenvolver habilidades cognitivas, para desenvolver habilidades motoras, para exercitar a própria Libras, para desenvolver a capacidade do aluno surdo de compreender melhor o idioma português, no caso, eles fazem as leituras, ajudam a fazer algumas atividades, então, o aluno, queira ou não, ele tá exercitando o português dele e isso é refletido na sala de aula. Então, é um complemento, como eu disse, amarra as pontas soltas para deixar o processo educacional mais coeso, mais firme e a gente realmente obter sucesso na educação do aluno especial (27/07/2018). |

|                 |                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Penélope</b> | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I<br>Escola Abade Charles-Michel de L'Épée | O AEE, deixa eu ver uma palavra aqui (...) eu acho que o papel do AEE é dar ao aluno um respaldo maior que ele tem na sala de aula, uma atenção maior já que ele tem aquela, vamos dizer assim, precisão, aquela necessidade de ter uma atenção maior que, às vezes, na sala de aula, o professor não possa dar para ele. Então, eu acho que a sala do AEE acolhe eles para dar mais uma atenção, mais prioridade em alguns pontos que o professor na sala de aula não atinge com o aluno. Sabemos que as salas das escolas públicas são lotadas, então, às vezes, o aluno merece aquela atenção maior e a gente não pode dar a ele, então, o papel do AEE é dar essa atenção, às vezes nem é tanto atenção, é uma necessidade mesmo, de conteúdo, de atividades que, na sala, a gente não pode desenvolver com ele, não é que não tenha a capacidade, é que não tem o tempo que precisa na sala de aula (24/10/2018). |
| <b>Poliana</b>  | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I<br>Escola Paulo Freire                   | [...] a sala do AEE lida com isso, e na sala de aula as Libras é pra que o aluno aprenda a se comunicar em Libras para que possa interagir com aquele aluno que está ali. [...] é o que vai trazer uma atividade mais direcionada àquela necessidade do aluno, porque o AEE vai atender o aluno surdo, o aluno com outras deficiências, ele não vai atender só um tipo de aluno. E ele vai estar focado na dificuldade daquele aluno, fazendo atividades voltadas para aquela necessidade dele específica, mais direcionado, entendeu? Então, eu acho que é bem importante (23/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Os processos educacionais que envolvem o AEE devem ser analisados singularmente, visto que, para cada pessoa considerada com deficiência, ele possui propostas específicas. No caso da diferença surda, a problematização da necessidade do AEE é o primeiro passo para pensarmos como é sintomático o que vem ocorrendo nas escolas regulares sob a égide das políticas de inclusão.

A visão das políticas educacionais, que vê as pessoas a partir de uma lógica médica, é replicada nas narrativas das professoras e dos professores ouvintes – principais responsáveis oficialmente pelo processo educacional de alunas surdas e alunos surdos, como é possível perceber na fala do Prof. Paulo. Isso ocorre não apenas porque há uma legislação que assegura às pessoas surdas esse lugar social no âmbito discursivo da deficiência, mas também porque a própria visão sobre o AEE leva as professoras e os professores a conceberem as pessoas surdas nesse lugar, visto que o AEE é tido como um suporte pedagógico, um complemento “para os alunos portadores de necessidade especial” (Prof. Paulo).

Não seria muito importante para quase todas as crianças um suporte pedagógico, um complemento? Quantas crianças consideradas sem deficiência não apresentam diversas dificuldades no processo de aprendizagem? A visão docente é a de que as crianças surdas necessitam de um suporte educacional, mas não seria o caso de repensar como os processos educacionais têm ocorrido com todos os sujeitos? A educação tem sido adequada às crianças que não são surdas?

Nessa perspectiva, a qualidade dos processos educacionais que envolvem a todas as pessoas em sala de aula é que precisa ser problematizada pela escola. Por que apenas as pessoas surdas precisam de “uma assistência diferenciada” se, no seu caso, a língua de sinais nos processos educacionais daria a elas condições de desenvolvimento? Segundo Gesser (2009):

O surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua.

Todavia, a Prof.<sup>a</sup> Penélope corrobora com a visão do Prof. Paulo de que as alunas surdas e os alunos surdos precisam de uma educação diferenciada, “uma atenção maior”, “mais uma atenção, mais prioridade”. Ambos expõem narrativas recheadas da concepção de deficiência que o discurso oficial propaga. A visão da Prof.<sup>a</sup> Poliana também se coaduna com a de seus colegas, quando salienta a importância do AEE por focar na “necessidade”, “dificuldade” das alunas e dos alunos com deficiência (inclui-se as pessoas surdas, em sua visão).

De acordo com Skliar (2013), nos últimos anos<sup>61</sup>, temos vivenciado um conjunto de mudanças nos discursos e práticas educacionais referentes à surdez e às pessoas surdas, desnudando os efeitos devastadores do fracasso escolar para elas, decorrente de uma ideologia clínica dominante com foco na correção da suposta deficiência. Essa ideologia trouxe, ao longo dos anos, relevantes implicações para as políticas e práticas na educação das pessoas surdas, sendo perceptível pelo registro histórico do século XX, quando uma pedagogia corretiva se tornou mais robusta pela via da proibição do uso da língua de sinais a fim de torná-las ouvintes. Conforme Skliar (2013, p. 7):

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das

<sup>61</sup> A primeira edição dessa obra de Skliar foi publicada em 1998. Podemos dizer que estes “últimos anos” a que ele se referia na década de 90 mantém-se duas décadas depois, mesmo com avanços conquistados pela comunidade surda.

experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Nas palavras do autor, apesar de todo esse período obscuro que permeou a educação das pessoas surdas, mudanças vêm ocorrendo nas concepções sobre elas, sobre a língua de sinais, nas definições das políticas educativas, relações de saber-poder etc. São as concepções de educação bilíngue e bicultural e o adensamento teórico em torno das perspectivas sociais, culturais e antropológicas as principais contribuições para essas mudanças. Contudo, o distanciamento das práticas clínicas não pode ser considerado suficiente para a afirmação da existência de um novo paradigma educacional, pois o que de fato importa não é necessariamente o quanto elas se afastam da abordagem clínica, mas o quão se aproximam de uma abordagem antropológica, cultural (SKLIAR, 2013).

Diante disso, o autor supracitado propõe não somente uma denúncia do fracasso educacional em termos quantitativos, tampouco apenas apontar mecanismos possíveis para supri-lo. A sua proposta é a de que haja um deslindamento das implicações mais dolorosas dos processos educacionais que levaram as pessoas surdas a fracassarem, entre elas as que afetaram a construção de suas identidades, a sua cidadania, a participação no trabalho, o desenvolvimento da linguagem etc. Nesse sentido, “deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso [...] (SKLIAR, 2013, p. 9).

Embora as narrativas pareçam imbuídas do prisma antropológico da diferença, a perspectiva clínica parece prevalecer. A realidade mostra a sutil face patológica nos discursos das políticas educacionais corporificados em práticas pedagógicas compensatórias e complacentes. As pessoas surdas, consideradas fora dos padrões da normalidade estabelecidos culturalmente, têm a política educacional inclusiva pensada para mantê-las nesse lugar, pois as bases sócio-políticas de nossa sociedade estão para as pessoas ouvintes, não para as surdas.

Corroborando essa noção, é possível perceber que os sujeitos da pesquisa, dão sinais de que as pessoas surdas necessitam de uma educação compensatória, externalizada como uma “assistência diferenciada” (Prof. Paulo). Seria por meio do AEE? Está claro nas narrativas das duas professoras e do professor ouvintes que a implementação do AEE para as pessoas surdas na escola regular é necessária porque, na sala de aula, as professoras e os professores ouvintes não podem oferecê-la. As falas, dessa forma, sinalizam aspectos

flagrantes: a dependência da sala de aula regular em relação ao AEE e o distanciamento de uma política da diferença nas práticas pedagógicas.

Quando o Prof. Paulo diz que, agora, temos uma educação que contempla e aceita as alunas e os alunos público da educação especial com profissionais capacitadas(os) para isso, ele não inclui as professoras e os professores da sala de aula regular, mas se refere objetivamente às(aos) profissionais do AEE. Para ele, é esse setor que irá “amarrar as pontas soltas”, referindo-se àquilo que não é possível fazer em sala de aula regular.

Esse tipo de visão mostra que o modelo escolar vigente requereu e requer das(os) profissionais da escola uma revisão conceitual sobre a sua prática profissional, sua formação, competências, habilidades e atribuições diante das novas demandas existentes. Conforme Dorziat (2013, p. 990):

Nesse novo modelo, os educadores, que tradicionalmente tratavam apenas de estudantes considerados normais, como se todos se enquadrassem num único modelo de desenvolvimento, são instados a rever seus conceitos, mas sem desconsiderar a presença e importância dos especialistas, que passam a integrar os serviços de suporte educacional. Assim, os estudantes com necessidades educativas especiais – NEE – deixam de ser responsabilidade só dos especialistas (professores e/ou técnicos) para se tornarem alvo dos esforços educacionais de todos os profissionais, num trabalho coletivo e multidisciplinar.

Quando as(os) profissionais da escola regular trabalhavam quase que inteiramente com as pessoas consideradas sem deficiência, os saberes que regiam a prática docente eram centrados em um modelo de estudante que hoje não se sustenta mais. Mesmo quando o público era basicamente o considerado “normal”, as diferenças estavam presentes e já reclamavam mudanças. Porém, com a inclusão das pessoas consideradas com deficiência, suas diferenças pareceram ser mais desafiadoras para a conservadora estrutura escolar.

A diferença surda, por exemplo, é uma diferença que postula uma mudança conceitual e prática com que a escola regular até então não se preocupava. A experiência visual e a língua de sinais tanto podem ser “molas propulsoras” para uma revisão conceitual do currículo, quanto podem ser um “fosso educacional”, representando um retrocesso ao isolamento das pessoas surdas em novos tipos de práticas pedagógicas para atendê-las.

É preciso, portanto, considerar que a atuação das(os) profissionais que trabalham com alunas surdas e alunos surdos, bem como com todos os sujeitos que fogem ao padrão de

normalidade, inevitavelmente requer mudanças em termos culturais, linguísticos e pedagógicos, pois “não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva” (SKLIAR, 2013, p. 28).

É axiomático, no entanto, pelo que vimos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, que essas mudanças não têm sido possíveis e que a figura das(os) profissionais do AEE tem sido indispensável nesse processo de inclusão.

A visão das(os) docentes, além de revelar concepções em torno da deficiência, atribui também a necessidade de um “respaldo maior”, “uma atenção maior” às alunas surdas e aos alunos surdos nas circunstâncias do atual contexto escolar, que impedem as professoras e os professores de proverem tal atenção.

Levando em consideração as precárias condições pedagógicas como, por exemplo, a superlotação em sala de aula, a falta de tempo para um planejamento com foco nas diferenças, ausência de formação etc., talvez a necessidade de “uma atenção maior” às crianças surdas seja mesmo justificável no contexto da escola regular. Contudo, os aspectos deficitários devem ser atribuídos a tais condições e não à diferença surda.

Nessa direção, diante das fragilidades estruturais do sistema escolar, talvez por isso o trabalho das(os) profissionais especializadas(os) se revestia de mais importância, fazendo as educadoras e os educadores regentes da sala de aula regular recorrerem a elas(es).

Essa importância foi destacada também pelo grupo pesquisado, composto por diretoras, supervisoras e orientadoras:

**Quadro 7** – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

| SUJEITO | FUNÇÃO   | ESCOLA             | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------|----------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deborah | Diretora | Escola Ernest Huet | Como eu falei, é difícil porque nem todo mundo está preparado. Assim, como o aluno especial é mais lento, então, é muita gente estranha, o professor às vezes quer que ele siga na mesma linha de um aluno que não tem essa deficiência. Mas, como eu falei, é onde entra o pessoal do AEE, eles fazem essa ponte, essa ligação, eles orientam o professor como lidar com esse aluno, como avaliar esse aluno e aí a gente tem conseguido, aos poucos a gente vai conseguindo, tanto que a gente tem uma grande quantidade de alunos com deficiência [...] (27/07/2018). |

|                |             |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|-------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Edna</b>    | Supervisora | Escola Abade Charles-Michel de L'Épée | É um grande suporte na escola para todas as deficiências, todos os transtornos, todas as síndromes. A sala de AEE que é para ser responsável pela não-segregação porque o pensamento e o que está escrito é fácil e a sala de AEE pratica essa igualdade do papel na prática. Então, a sala de AEE é responsável por essa inclusão das pessoas com necessidades especiais, aí eu digo que é um lugar de uma função de suma importância porque está na escola não para segregar, mas para dizer: “estamos aqui para contribuir com que essas pessoas se comuniquem, que essas pessoas sejam inseridas no mundo dos que não têm deficiência”, então, é um papel maravilhoso [...]. Assim, a parte de ensinar e aprender, essa interação de ensino e aprendizagem é na sala de aula e a sala de AEE dá esse suporte para que esse ensino e aprendizagem aconteça, flua e aconteça da melhor forma possível e essa criança, esse adolescente, esse aluno, se desenvolva tanto quanto os outros dentro das suas limitações (31/10/2018). |
| <b>Eliane</b>  | Supervisora | Escola Anísio Teixeira                | O AEE dá esse apoio, tenta minimizar a dificuldade dos alunos em sala de aula já que, realmente, a gente não consegue fazer tudo dentro da sala, então, esse acompanhamento é feito pelo AEE. O apoio, realmente, dos alunos para tentar fazer com que avance porque nem todos conseguem acompanhar o conteúdo de sala, então, ela trabalha no AEE com o conteúdo a nível de cada deficiência. É um trabalho realmente diferenciado. [...] Estaria pior [se não houvesse o AEE na escola], que, realmente, a gente estaria até sem noção de até que ponto o aluno está. Assim, quais as dificuldades desse aluno? A gente recorre à [professora do AEE] e ela sabe direitinho como ele está. Nas avaliações, como a gente pode adaptar? Para esse aluno, quantas questões a gente coloca? Que tipo de linguagem a gente usa, o visual ou só a escrita? Então, ela sabe dar esse retorno para a gente, se não tivesse, como seria? Seria a gente pela gente mesmo. Eu acho que também é importante o AEE (18/09/2018).               |
| <b>Damiana</b> | Diretora    | Escola Lev Vygotsky                   | Exatamente resgatar, eu acho assim, resgatar aquela criança que a gente vê que, muitas vezes, são destacados como: “ah, esse menino não serve mais pra nada, não!”, “esse menino não aprende mais nada!”, “esse aí não tem nem jeito, Deus me livre!”. Então, na sala de AEE o papel vai ser resgatado, a gente põe em prática o que aprende na universidade [...] (24/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

As narrativas da diretora Deborah e das duas supervisoras, Eliane e Edna, dialogam no mesmo sentido das proferidas pelo grupo de educadoras e educadores ouvintes. Além de apontarem o AEE como um suporte pedagógico, expõem, principalmente as dificuldades na sala de aula regular que impedem um trabalho com as pessoas surdas.

A diretora expressa uma fala típica de quem vê a normalidade da padronização, ao se referir às pessoas consideradas com deficiência como mais lentas, estranhas. Segundo ela, às vezes, as professoras e os professores querem que as pessoas consideradas com deficiência sigam “na mesma linha” das que não possuem.

Para além de sua visão clínica e padronizadora acerca das consideradas deficiências, o relevante, nesse caso, é o fato da diferença linguística das pessoas surdas não ser levada em consideração no processo escolar, em sala de aula regular, denunciando, inclusive, a

inocuidade do bilinguismo defendido pela Política e implementado nas salas regulares. Isso ocorre, sobretudo, porque o currículo não é pensado para a inclusão da diferença surda, pelo contrário, toda a sua base epistemológica tem como foco os sujeitos ouvintes, como destacam Jesus e Fernandes (2017, p. 1644):

[...] para o direito à educação bilíngue estar progressivamente se consolidando como um fundamento da política educacional, a maior dificuldade tem sido reconhecer que as necessidades diferenciadas dos/as surdos/as exigem mudanças no ambiente linguístico das escolas, que foram historicamente pensadas para estudantes ouvintes como espaços de circulação apenas da língua portuguesa.

110

Sendo a língua de sinais um dos principais artefatos culturais surdos (STROBEL, 2013), ela não somente representa a cultura surda, mas torna-se fundamental para que os processos educacionais desse grupo alcancem êxito. Por isso, a sua ausência ou a sobreposição da língua oral em relação a ela – como vem acontecendo com a presença de um(a) intérprete de Libras em sala de aula ou com o ensino e a interação apenas no AEE – compromete o sucesso escolar desses sujeitos e contraria os princípios básicos da perspectiva bilíngue, pois não faz da língua de sinais a língua de instrução.

Fernandes e Moreira (2009) sustentam que a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa é marcada por tensões no contexto da escola regular devido às relações de poder assimétricas existentes entre elas. Para as autoras:

Nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes surdos – o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação. [...] na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos. Essas cenas compõem o complexo cenário do “bilingüismo” dos surdos brasileiros nas escolas que acaba por fortalecer a mitificação da Libras como uma língua primitiva e desqualificada para o exercício da cidadania e a hipervalorização do português como expressão da identidade nacional (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 231).

Essa assimetria entre a língua de sinais e a língua portuguesa pode ser percebida quando o Prof. Paulo aponta que o AEE é para as alunas e os alunos desenvolverem

habilidades cognitivas, motoras e linguísticas, sendo, no caso das pessoas surdas, a Libras e o português, inclusive, para ajudá-las(os) nas atividades que realizam em sala de aula. A partir da fala do professor, por consequência, é possível inferir que, na sala de aula, esse desenvolvimento não tem sido satisfatório, o que faz a escola recorrer ao trabalho do AEE, no qual ocorre um trabalho linguístico para as pessoas surdas.

A realidade narrada pelo professor corresponde exatamente ao que a política da educação especial, por meio do AEE para as pessoas surdas, prevê. O que é posto em xeque, portanto, não é a fala do professor ao evidenciá-la, mas a política educacional vigente, que, em sua gênese, já manifestava a vulnerabilidade pedagógica que a inclusão de pessoas surdas promove: a ineficiência diante da especificidade da educação desses sujeitos. Sendo assim, a política do AEE pode ser considerada um subterfúgio para suprir as fragilidades que a política educacional inclusiva para as pessoas surdas fomenta na escola regular.

A narrativa da diretora Deborah sustenta isso, quando afirma que o pessoal do AEE é quem orientava as professoras e os professores a trabalharem com as alunas surdas e os alunos surdos face à ausência de formação para tal. Demonstra, novamente, que os processos pedagógicos em sala de aula não contemplam a diferença surda e que a política de formação docente no Brasil, seja a inicial ou a continuada, também está longe de atingir os objetivos educacionais que requerem a educação de pessoas surdas.

Na narrativa da supervisora Eliane, chama a atenção o fato de ela refletir sobre a possibilidade da ausência do AEE na escola. Segundo ela, bem como os outros sujeitos citados, além de minimizar a dificuldade das alunas e dos alunos face às fragilidades docentes em sala de aula regular, a situação seria pior se não houvesse o “apoio” do AEE, pois, as(os) profissionais estariam “sem noção” do desenvolvimento das alunas e dos alunos.

O processo metodológico e avaliativo como, por exemplo, as “adaptações” para as alunas e os alunos público-alvo da educação especial, de acordo com a supervisora, tem dependido mormente da professora do AEE. Em um dos excertos, quando ela se refere à possibilidade da ausência da profissional especializada, afirma que as(os) profissionais não especializadas(os) não teriam a quem recorrer (“seria a gente pela gente mesmo”), denotando que a profissional do AEE é diferente do conjunto de profissionais e indispensável nesse processo dito inclusivo. Ademais, revela um desconhecimento generalizado, por parte do corpo docente, acerca das diferenças desse público, não sabendo, por exemplo, questões

básicas que seriam úteis não só para as alunas surdas e os alunos surdos, mas também para ouvintes: o uso de materiais visuais nos processos educacionais para facilitar a aprendizagem.

A supervisora Edna, por sua vez, diz que o AEE deve ser o responsável pela “não-segregação”, evidenciando que o discurso inclusivo, provavelmente baseando-se no arcabouço legal e/ou teórico, prevê uma igualdade que, na prática da sala de aula, não tem sido viável. Em seus dizeres, o AEE é responsável por promover a inclusão das pessoas consideradas com deficiência, que possuem limitações.

Assim, a supervisora, ao mencionar implicitamente a inaplicabilidade do discurso inclusivo em sala de aula regular, delega a responsabilidade da inclusão ao AEE, dando a ele a incumbência de resgatar aquilo que, provavelmente em sua visão, a sala de aula não proporciona às pessoas consideradas com deficiência, indo ao encontro daquilo que disse a diretora Damiana sobre o papel do AEE: resgatar aqueles sujeitos desacreditados, que recebem a pecha de incapazes em virtude de “sua deficiência”; ratificando a histórica justificativa de que o fracasso das pessoas surdas é responsabilidade delas próprias, por serem surdas (SKLIAR, 2013).

De certo modo, o que a supervisora e a diretora visualizam corrobora a posição adotada pela política do AEE sobre esse serviço: como um mecanismo de promoção da inclusão. Conforme o art. 3º do Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011:

São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Os objetivos do AEE deveriam ser também os objetivos da sala de aula regular. O que está em questão, portanto, não é a capacidade e a responsabilidade do AEE em promover a inclusão, mas a ausência de compromisso com a aplicabilidade de ações com esse mesmo objetivo nas salas de aula regulares. Mas parece que essa não é uma realidade na Escola Abade Charles-Michel de L’Epeé, pois a fala de sua supervisora sugere que isso deva ocorrer no AEE, indicando que a sala de aula regular tem encontrado dificuldades de fazer o mesmo.

No caso das pessoas surdas, diante do modelo escolar em que elas estão inseridas, no qual a língua de sinais não é a língua de instrução, o AEE passa, então, a ser primordial, visto que é nesses momentos didático-pedagógicos que a Libras deixa de ser tão somente dispositivo de comunicação interlingual via terceiros (intérpretes de Libras), e passa a ser canal de conteúdos por via direta, como língua de instrução (AEE em Libras), além de ser o próprio conteúdo (AEE para o ensino de Libras) e base para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (AEE para o ensino de língua portuguesa).

Nessa perspectiva, face às lacunas existentes nas práticas pedagógicas nas salas de aulas regulares, as narrativas da supervisora e o discurso presente no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) se revestem de sentido, para a situação educacional das pessoas surdas: no AEE, os processos tornam-se mais inclusivos do que na sala de aula regular, e os princípios do bilinguismo um pouco mais respeitados.

Essa leitura de que o AEE se torna mais inclusivo para as pessoas surdas é, de certa forma, percebida pelas próprias narrativas das educadoras surdas e educadores surdos, a seguir:

**Quadro 8 – Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

| SUJEITO | FUNÇÃO                    | ESCOLA                                | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Selma   | Prof. <sup>a</sup> do AEE | Escola Abade Charles-Michel de L'Épée | Aqui no AEE é muito bom, é bem legal trabalhar aqui, é bem melhor trabalhar aqui. [...] eu me sinto preparada para trabalhar no AEE porque é com surdos, existe uma comunicação entre surdos e surdos (01/10/2018).                                                                                                                                                                                                   |
| Sabrina | Prof. <sup>a</sup> do AEE | Escola Ernest Huet                    | É importante a questão do AEE, porque [nome da professora ouvinte do AEE para o ensino de língua portuguesa] ensina o vocabulário em português, então, a gente trabalha em conjunto e eu vou também passando essas mesmas palavras em Libras para ele. A gente faz estratégias da questão de filme com legendas, então, a gente pergunta se ele entendeu, ok, quando chega na sala a gente vai explicar (26/07/2018). |

|               |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Silas</b>  | Prof. do AEE<br>Escola Paulo Freire    | É um pouco difícil, então, quando tem um momento daqui do AEE, também tem um aluno que eu cedi horário para ele, atendimento individual, porque na sala de aula não mexe com ensino de Libras, em sala não é para eles, é aqui no AEE. Então, é diferente, porque aí se for para aula o surdo quase não vai entender, então, aqui é com imagens, tem TV, computador, jogos, livros, um livro que não tenha palavras, só imagens. Então, é aqui que deve ser ensinado a Libras para eles, para ele também conhecer a palavra e o sinal. Mas na sala de aula não dá para eles, ali é especificamente para o ouvinte (22/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Silvio</b> | Prof. do AEE<br>Escola Anísio Teixeira | Eu gosto do AEE porque é calmo, o surdo fica olhando, presta atenção, aprende, fico ensinando. Na sala, os alunos ficam perguntando, curiosos, parece que o surdo fica com vergonha, a atividade do surdo é diferente. Às vezes, eu fico adaptando um jogo e essas coisas, aí é para o surdo, não combina com o ouvinte, é diferente porque é a cultura surda. Aí eu prefiro ir no AEE porque fica mais fácil para ele desenvolver. Eles aprenderam comigo (...) eu organizei e planejei, algumas vezes são coisas, pessoas... [...]. Mas algumas coisas eu comecei a dar e ele começou a aprender, os números, o calendário ele sabe, os dias da semana, advérbios de tempo como ontem e hoje, o futuro e o passado, família. Alguns sabem, outros não. As frutas, é importante, geografia, por exemplo, eu pergunto: “onde está o Brasil?”, aí mostro e vou ensinando, mostro o Brasil pequeno, um mapa maior, as regiões e aí vou mostrando. Parece coisas de ouvinte, aí eu peguei os assuntos de ouvintes e adaptei para o surdo, para o ouvinte é difícil, mas para o surdo fica mais fácil (18/09/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Ao analisar as narrativas das educadoras surdas e dos educadores surdos, é preciso, logicamente, considerar o seu lugar de fala. A ótica subjacente a essas narrativas é a ótica de quem põe o AEE para funcionar, de quem conhece a história educacional das pessoas surdas, de quem conhece pessoalmente as dificuldades pelas quais elas passam no contexto escolar. Além de tudo, produz e vivencia a cultura surda e sabe, portanto, da importância de processos educacionais engajados culturalmente. Esse lugar de fala imprime maior legitimidade a essas pessoas defenderem aquilo que julgam melhor para a educação das pessoas surdas.

O destaque a ser feito na fala da educadora Selma é o de que “existe uma comunicação entre surdos e surdos”. A narrativa da educadora surda revela não apenas a defesa de uma relação de identificação cultural (identidade: pessoa surda-pessoa surda) importante para a educação das pessoas surdas (DORZIAT, 1999; SKLIAR; LUNARDI, 2000; SÁ, 2006; REIS, 2007; QUADROS, 2012; RANGEL; STUMPF, 2012; PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013; STROBEL, 2013; ROMÁRIO, 2018); mas defende uma ruptura das barreiras comunicacionais em sala de aula, pois, naquele momento didático-pedagógico (AEE), a língua de sinais circula livremente, sem a necessidade de um canal de comunicação indireto,

afinal, “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 115).

Essa premissa é o fundamento que põe em relevo o trabalho de intérpretes educacionais nesse modelo escolar, chamado de inclusivo. São esses(as) profissionais que medeiam a comunicação entre discentes surdas e surdos e professoras e professores ouvintes em sala de aula. Segundo Santos e Lacerda (2015, p. 513-514).

Além de mediador entre professores e alunos surdos, e alunos surdos e alunos ouvintes – e mediador do conhecimento –, o IE [Intérprete Educacional] atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates. Nesse contexto o intérprete precisa, portanto, estabelecer parceria com o professor, e também com o aluno, sem que tais relações demarquem uma postura favorável a um ou outro.

Diferentemente das salas de aulas regulares, nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o AEE, o trabalho de intérpretes educacionais cede espaço para o das educadoras surdas e dos educadores surdos, pois, ao tornar-se língua de instrução, a Libras passa a ser canal direto de comunicação, de veiculação cultural e de conhecimento curricular, aproximando-se muito mais de uma educação bilíngue, na qual a língua de sinais é a língua de instrução, driblando minimamente a prevalência da língua portuguesa no espaço escolar.

Os momentos didático-pedagógicos do AEE, destarte, rompem de algum modo a supremacia oral e auditiva que prevalece nos processos pedagógicos da escola regular e dão espaço à cultura surda, mesmo em um ambiente restrito em termos de conteúdo, tempo e espaço. Até mesmo em relação à língua portuguesa, que tem sido um dos grandes problemas na educação das pessoas surdas, no AEE, ela ganha outro patamar, quando articulada à cultura surda: ela passa a compor uma perspectiva bilíngue mais próxima do que defendem os Estudos Surdos. Como destaca a Prof.<sup>a</sup> Sabrina, o ensino da língua portuguesa é realizado de forma articulada à Libras.

Como a maioria das crianças surdas é filha de famílias ouvintes, muitas vezes, essas mesmas crianças chegam às escolas sem dominar a língua de sinais tampouco a língua portuguesa. Como fica, então, a educação dessas pessoas? Vejamos o que diz a Prof.<sup>a</sup> Patrine:

Quadro 9 – Isolamento linguístico

| SUJEITO | FUNÇÃO                             | ESCOLA              | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Patrine | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Lev Vygotsky | As pessoas surdas... eu acho que, assim, elas enfrentam muitas dificuldades e principalmente porque estamos num meio em que precisamos nos comunicar, a comunicação é o primeiro contato entre uma pessoa e outra. Então, eu acho que essa é uma grande dificuldade que eles enfrentam, essa relação com o outro por não poder ouvir e não ter uma, até construir a sua própria linguagem materna. Eu estou dizendo isso porque o meu aluno chegou na sala de aula com 14 anos de idade sem saber a língua dele. Então, imagina aí como é difícil ele se comunicar com a gente e a gente se comunicar com ele. As dificuldades que nós estamos enfrentando, tanto nós dentro da escola quanto ele também, a dificuldade é dos dois lados (12/09/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

As pessoas surdas, geralmente, são incluídas desigualmente em sala de aula porque, primeiramente, é negado a elas um espaço de compartilhamento linguístico com grupos mais alargados de usuários(as) da língua de sinais, considerando que muitas delas não dominam essa língua devido ao contato exclusivo com ouvintes não sinalizantes. Quando chegam em sala de aula, sem uma base linguística consolidada, são expostas à língua de sinais apenas no processo de mediação do conhecimento, por meio de intérpretes de Libras, que via de regra não podem ensiná-la como conteúdo. E em relação à língua portuguesa, todos os conteúdos têm base na língua oral, inclusive os escritos, por não considerarem uma metodologia visual para as crianças surdas.

Nessa situação, faz-se necessário um trabalho árduo para que a criança surda acompanhe os processos educacionais, visto que, como as ouvintes já dominam sua língua natural (língua portuguesa) os processos educacionais são bem mais adequados para elas do que são para as crianças surdas. Segundo Skliar (2013), considerando que a surdez é uma experiência visual, é inaceitável tentar disciplinar as pessoas surdas em uma experiência auditiva, “nesse sentido, a questão da didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam, devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (SKLIAR, 2013, p. 28).

Considerando essas questões, o trabalho pedagógico das professoras e dos professores em sala de aula é fundamental, porque é ele o responsável pelo desenvolvimento curricular, que envolve conceitos acadêmicos (SANTOS; LACERDA, 2015). Mas, diante da realidade

de que muitas pessoas surdas ingressam na escola sem saber língua alguma ou muito pouco de Libras, como o trabalho pedagógico seria desenvolvido no contexto da sala de aula regular? Ao tratar da realidade um pouco menos caótica, que seria a de alunas e alunos que dominam pelo menos o básico da Libras, mas que terão de lidar com uma infinidade de novos conceitos, Santos e Lacerda (2015, p. 513) já indicam o quão complexa se configura essa situação:

Quando um adolescente surdo chega à segunda etapa do Ensino Fundamental, muitas vezes com conhecimentos precários da Libras, tem de lidar com a presença do IE [Intérprete Educacional], de diferentes professores que não se comunicam com ele, e com uma infinidade de novos conceitos de áreas diversas. Para o aluno surdo, elaborar conceitos nesse contexto torna-se tarefa complexa; para o IE, traduzir e interpretar tais conceitos é algo extremamente delicado.

Diante desse contexto complicado, seja na etapa dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sabendo nada ou pouco língua de sinais, a realidade narrada pelos sujeitos da pesquisa parece demonstrar que o AEE é que tem ganhado protagonismo no que diz respeito à escolarização das pessoas surdas, especialmente em termos linguísticos. Isso se dá porque é ali que elas poderão ter possibilidades de, tanto adquirir sua língua (L1), quanto desenvolver-se em língua portuguesa escrita (L2), de forma articulada e paulatina, aprendendo o léxico de cada língua associado aos mais variados conceitos.

Na sala de aula regular, seria muito delicado para um(a) intérprete que segue à risca os preceitos da tradução-interpretação ensinar conceito por conceito. A língua de sinais estaria sendo ensinada de forma precária, porque não daria tempo de articulá-la a uma metodologia visual, quicá a língua portuguesa escrita poderia alcançar qualquer êxito.

Para um ensino significativo de língua portuguesa para as crianças surdas, é preciso que ela seja mediada em todos os processos didático-pedagógicos pela Libras, uma vez que “[...] é por meio dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2012, p. 238).

Como se vê, além de toda a complexidade que envolve a educação das pessoas surdas que já possuem a língua de sinais, ainda existem essas singularidades que tornam os processos pedagógicos em sala de aula ainda mais complexos. A situação é agravada pela ausência de

formação linguística e pedagógica das professoras e dos professores ouvintes e a configuração de um currículo de modelo conteudista, de base monolíngue (oralista) e monocultural (ouvintista), tendendo a anular a diferença surda.

Retomando a discussão sobre a língua de sinais nesse emaranhado bilíngue, é significativa a afirmação do educador surdo Silas de que “na sala de aula não mexe com ensino de Libras, em sala não é para eles” (Quadro 8, p. 113). Ao dizer isso, o educador surdo, a meu ver, com propriedade, não só por ser educador, mas pelo “simples fato de ser surdo” e ter, certamente, vivenciado processos educacionais parecidos, defende que a sala de aula regular não tem sido o espaço ideal para a educação das pessoas surdas, pelas limitações que apresenta. Aliás, é ainda mais enfático quando diz que “na sala de aula não dá para eles [surdos], ali é especificamente para o ouvinte”.

Ao assegurar que a sala de aula não é para as pessoas surdas face à problemática vivenciada, corrobora, em sua narrativa, que o AEE tem sido o contraponto desse contexto, porque utiliza uma metodologia visual, na qual as imagens são o principal artefato metodológico e cultural que poderá propiciar uma educação mais adequada para as pessoas surdas, inclusive para a aprendizagem da língua portuguesa. Isso também é dito por Sabrina (Quadro 8, p. 113), ao exemplificar o uso de filmes legendados.

As falas das educadoras surdas e dos educadores surdos vislumbram uma educação diferente da que temos no discurso oficial. Para elas e eles, a cultura surda precisa estar associada aos processos educacionais. Isso significa que o ensino de Libras como primeira língua (L1) e de português escrito como segunda língua (L2) deve ser regido pela cultura gesto-visual, o que, segundo elas e eles, acontece no AEE.

A fala de Sílvio (Quadro 8, p. 113) também aponta que no AEE os processos pedagógicos são voltados para a diferença surda, sendo as alunas surdas e os alunos surdos respeitadas(os) em sua característica visual. Ademais, eles levam em conta o desenvolvimento individual de cada criança, que, compreensivelmente, é muito mais difícil de ocorrer na sala de aula regular devido à grande quantidade de estudantes que ela comporta, como aponta a Prof.<sup>a</sup> Pietra:

Quadro 10 – Capacidade das salas de aula

| SUJEITO | FUNÇÃO                             | ESCOLA                                | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pietra  | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Abade Charles-Michel de L'Epeé | É porque, olha, é por isso que eles colocam um cuidador <sup>62</sup> , um intérprete, ao professor porque a gente não tem condições, tá entendendo? A gente sozinho com um aluno especial, a gente não tem condições. É por isso que o diretor pede um cuidador, porque a gente sozinho não tem condições. [...] A condição de que a gente não pode dar atenção para eles, para cada aluno, tá entendendo? Tem muito aluno, a gente não tem condições para dar para cada aluno. Se tivesse, não ia precisar vir um cuidador pra cada um, por isso que vem, numa sala de 25 alunos como é que a gente vai dar conta? Aí a gente pede graças a Deus quando chega uma pessoa (31/10/2018). |

Fonte: Sujeitos da pesquisa.

A superlotação das salas de aula é sempre uma das justificativas para a dificuldade de dar a atenção que as alunas surdas e os alunos surdos requerem, segundo as(os) próprias(os) educadoras e educadores ouvintes. Esse aspecto da realidade contradiz o discurso de que a inclusão configura a melhor opção para a educação, demonstrando que a própria realidade da educação brasileira inviabiliza o discurso inclusivo, não só pela superlotação das salas de aula, mas também pela insuficiente infraestrutura das escolas, pela formação docente incipiente, entre outras coisas (LAPLANE, 2007). Não obstante, para além da capacidade logística que a sala de aula regular possui – embora seja um fator muito importante –, mais relevante é a perspectiva sobre a educação das pessoas surdas, adquirida no processo de formação docente.

A formação das educadoras surdas e dos educadores surdos, baseada não só em suas experiências surdas, mas também nos conhecimentos acadêmicos absorvidos principalmente nos cursos de licenciatura em Letras-Libras, possibilita a elas e a eles uma visão cultural que as professoras e os professores ouvintes não possuem, pois não receberam formação para tal, dificultando a compreensão das reais possibilidades das pessoas surdas.

A questão da formação docente tem sido um dos grandes problemas da educação, uma das maiores vulnerabilidades do espaço escolar (LAPLANE, 2007). No que diz respeito à educação das pessoas surdas, as fragilidades formativas dão-se por diferentes problemas, em diferentes âmbitos. Na formação inicial, por exemplo, apenas a partir do Decreto 5.626/2005 a

<sup>62</sup> Termo adotado pelo sistema educacional de João Pessoa para designar as(os) profissionais responsáveis para atuar exclusivamente com pessoas consideradas com deficiência, que necessitavam de serviços higiênicos, apoio para locomoção etc. No caso, a professora não se referia às(aos) intérpretes.

formação em Libras foi incluída como componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente.

Santos e Klein (2016) investigaram a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura de 15 universidades públicas federais, verificando que a sua carga horária variava entre 30 e 72 horas, sendo, no entanto, mais incidente 60 horas/aula. As autoras questionam o que seria possível aprender e/ou ensinar em uma única disciplina de 60 horas no universo de um curso com, geralmente, 2.800 horas, e que efeitos ela teria no currículo dos cursos de formação docente. Elas sustentam que:

O espaço que a disciplina de Libras ocupa nos currículos produz efeitos discursivos na formação de professores. Parece que bastam poucas horas em uma única disciplina para formar professores para trabalharem com alunos surdos numa lógica inclusiva. Com uma única disciplina de Libras entende-se que esses professores estarão aptos para incluir os alunos surdos na escola regular. Com uma disciplina que é igual para qualquer curso, professores estarão formados para a inclusão dos alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização. Nesse sentido, a inserção da disciplina Libras nos currículos dos cursos de formação de professores está fazendo girar as engrenagens da inclusão, que é operada por uma lógica neoliberal de governamentalidade (SANTOS; KLEIN, 2016, p. 157).

Nessa direção, apesar de representar um avanço, é explícita a insuficiência de uma formação linguística qualificada para o ensino de alunas surdas e alunos surdos em apenas um componente curricular com carga horária restrita. Há uma minimização da Libras enquanto língua, haja vista que nenhuma língua é ensinada/aprendida em uma disciplina com essa carga horária, sobretudo por envolver conhecimentos sobre cultura e sobre constituição das pessoas surdas. O currículo da formação docente inicial, nesse formato, é notadamente insatisfatório para contemplar a diferença surda.

Na pesquisa desenvolvida por Muttão e Lodi (2018), que objetivou “compreender como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014” (p. 49), as análises apontam que, a despeito de haver formas distintas de pensar a formação de professoras e professores de pessoas surdas, é convergente o pensamento de que a formação inicial oferecida nos dias atuais não tem se mostrado suficiente para a diversidade que constitui as escolas. A situação é agravada, ademais, quando esta diversidade “é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada

entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos” (MUTTÃO; LODI, 2018, p. 54). Com isso, é possível constatar que, embora tenha havido nos últimos anos transformações nas políticas educacionais, a formação inicial pouco mudou.

De acordo com as autoras, discussões acerca da educação especial e da educação de pessoas surdas ocorrem isoladas dos demais conhecimentos e descontextualizadas da prática escolar. A formação inicial no Brasil, portanto, mesmo tendo movimentos de problematização e tentativas de ruptura com a situação de descompromisso com a educação, parece percorrer caminhos difíceis devido ao baixo investimento em formação, a desvalorização profissional e compreensão superficial dos saberes pedagógicos (MUTTÃO; LODI, 2018).

Na realidade surda, esses aspectos são investidos pela desconsideração das pessoas surdas como grupo sociocultural e linguístico minoritário (MUTTÃO; LODI, 2018). Assim, os cursos de formação inicial de docentes, ancorados no discurso da inclusão na área da educação especial, hegemonicamente clínica, ficam comprometidos quanto à sua função de educar na/para as diferenças, tornando difícil se reverter os efeitos discursivos em um único componente curricular (Libras), quando ele é baseado na perspectiva antropológica. Por isso, urge a necessidade de reflexões educacionais mais profundas que reverberem na área de educação especial, visando rever determinados conceitos.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa quando se trata de professoras e professores que estão na ativa<sup>63</sup>, que têm alunas surdas e alunos surdos em suas classes, mas que nunca tiveram (ou tiveram pouca) formação para trabalhar com elas e eles, gerando um entrave para a qualidade da educação das pessoas surdas, por conseguinte, sua inclusão.

A seguir, as narrativas das professoras e do professor regentes em sala de aula regular ilustram os sentimentos e as dificuldades que enfrentam devido a essa carência:

---

<sup>63</sup> A Libras passou a ser inserida como componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente para o exercício do magistério, em nível médio e superior, apenas a partir de 2005, com a publicação do decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), com gerações de docentes formadas(os) anteriormente a isso.

Quadro 11 – Formação

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA                                | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Priscila | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Paulo Freire                   | Eu acho que falta ajuda. Falta ajuda para que os professores possam saber lidar com essas crianças. Falta formação (23/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Penélope | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Abade Charles-Michel de L'Epeé | Bom, a Pedagogia em si, quando a gente fala do curso, a gente não estuda especificamente os alunos especiais e nem os alunos surdos, mas a gente tem uma disciplina que aborda, mas, assim, eu não vejo que é uma preparação. Eu acho que a gente começa a ser preparado quando a gente começa a receber esses alunos em sala de aula. Então, eu acho que o AEE já existe por conta disso também, porque, às vezes, o professor não está tão preparado no seu trabalho, para dar aquele apoio àquele aluno que necessita, eu acho que o AEE já tem essa finalidade na escola. Alguns professores têm sim muito conteúdo, muitas coisas diferentes, já têm outros que não têm aquele leque de coisas para trabalhar com o aluno, não se sente profissionalizado para aquilo, então, eu acho que o AEE está aqui para dar esse apoio, essa parceria com os professores. [...] eu fiz três anos [curso de Libras] e foi pela escola, pelo município. A gente recebeu até um certificadozinho de conclusão do curso, só que deram uma parada, eu acho, mas eu acho importante que deveria continuar para a gente ficar cada vez mais capacitado. Às vezes acontece um contratempo, ou da professora Selma ou da intérprete, e nós podemos nos comunicar com os alunos de uma forma ou de outra, pouco ou muito, mas eu acho muito importante. Muito importante e eu gostaria que voltasse (31/10/2018). |
| Pérola   | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Paulo Freire                   | Eu tenho lidado com (...) chegando perto dela, conversando, quando ela vai para a sala do AEE e chega eu pergunto: “o que você está aprendendo? O que você viu?” Então, quando eu digo assim: “agora você vai fazer esse aqui”, ela diz assim “ah mas (...)”; “bonitinha, venha cá, deixa eu ver o seu caderno”, sabe? Essa conquista humana eu tenho, não tenho o que o intérprete tem, não tenho o que a sala do AEE tem, mas saber chegar até ela, saber conquistar... Ela faltava na aula, se chovesse ela não aparecia na aula, hoje pode tá um temporal que ela é a primeira a chegar. Então, ela passou a se sentir cuidada, passou a se sentir vista, se sentir diferente, mas também pelos outros serem diferentes, todo mundo pode ser diferente com ela [...]. Mas pra isso eu preciso dar uma abertura com ela, chegar próximo à ela, porque eu podia muito bem passar o ano: “ah, tá bom, fica aí”. O papel do AEE é intermediar também essa linguagem. Também é fazer com que o conhecimento seja atingido, que a educação aconteça, que a inclusão aconteça, ele é como se fosse o pulmão de todos eles ali e ele funciona para isso se tornar real, como se fosse bombear o sangue de lá para todo mundo (20/08/2018).                                                                                                                                                              |
| Paola    | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Helena Antipoff                | A atividade do AEE seria dar esse apoio a mim, já que ela tem a formação para isso. [...] pra você ver porque quando chega na parte da inclusão, na qualificação da parte pedagógica aí vem o que eu já falei, da fragilidade na estrutura, a fragilidade da formação pro aluno. Porque, assim, a gente é formado para um ideal e não para o real, aí quando vem para a parte da inclusão é mais difícil ainda porque, por exemplo, na inclusão, eu paguei só uma cadeira de Libras na faculdade e paguei uma de educação inclusiva e eu não me sinto preparada para trabalhar com criança com necessidade especial e, muitas vezes, com os conflitos que chegam até mim (16/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|       |                        |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paulo | Prof. do Ens. Fund. II | Escola Ernest Huet | Assim, a escola em si, com seus profissionais, ela tenta abraçar, mas, pra que isso aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade. [...] é preciso ter toda uma estrutura, seja física, seja pessoal, seja de corpo docente e aí, por exemplo, nossas formações já de nível superior, elas são extremamente deficientes nisso. Sou professor de História, nunca tive contato, antes da minha formação, com Libras. Então eu tenho que buscar isso de outras formas ou aprendendo no dia a dia aqui, muitos profissionais se veem apáticos a isso: “ah, não sou preparado para isso, então, não devo nem sequer buscar”. Então, fica dessa forma, é complicado lidar com isso, essas escolas ainda estão muitos passos atrás para lidar com a inclusão de alunos especiais, principalmente os surdos, porque não tem como você falar com eles achando que eles vão compreender tudo da forma que você pensa que eles vão compreender. Na questão, se você coloca um texto extremamente complexo, com uma série de linguagens que pra ele não faz sentido porque ele não fala aquela língua (27/07/2018). |
|-------|------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

A fala da Prof.<sup>a</sup> Penélope (Quadro 11, p. 122) é bem ilustrativa no tocante às lacunas da formação inicial, reforçando o entendimento de que um componente curricular ou algo similar durante a graduação é muito pouco para contemplar o leque de diferenças de que a escola é constituída. Segundo ela, a preparação de fato se dá na prática pedagógica, quando as professoras e os professores se deparam com a múltipla realidade das diferenças.

Conforme a Prof.<sup>a</sup> Priscila (Quadro 11, p. 122), “falta ajuda para que os professores possam saber lidar com essas crianças. Falta formação”. Essa compreensão da docente indica que existem lacunas na formação pedagógica de seus pares quando se trata da educação das pessoas surdas, reiterando também os apontamentos de Muttão e Lodi (2018).

Frente a essa realidade inadiável e de que não se pode esquivar, as professoras e os professores ouvintes, que não possuem a formação necessária para tal atribuição, encontram algumas formas de superar as dificuldades. Nesse caso, a carência de formação tem feito com que essas(es) profissionais busquem ajuda de outras(os), especialmente as(os) que atuam no AEE, como aponta a Prof.<sup>a</sup> Penélope. Para ela, o AEE também existe por conta dessas lacunas, tendo a finalidade de apoiar aquelas alunas e aqueles alunos que “necessitam”, visto o despreparo (“às vezes”), de algumas professoras e alguns professores, para trabalhar com esse grupo.

É preciso ressaltar que existem algumas iniciativas, por parte das professoras e dos professores, no sentido de se relacionar com as alunas surdas e os alunos surdos. Porém, as falas das professoras revelam que o trabalho pedagógico, mais especificamente o ensino e a avaliação, direcionado a esses sujeitos, têm ficado mais sob a responsabilidade das(os)

profissionais especializadas(os), como as(os) intérpretes de Libras e as(os) professoras(es) do AEE, como apontou a Prof.<sup>a</sup> Pérola (Quadro 11, p. 122). Segundo ela, apesar de não possuir os mesmos saberes – provavelmente referia-se aos linguísticos – que essas(es) profissionais, ela tenta se aproximar de sua aluna, estabelecendo um contato mais afetivo, preocupando-se com o seu rendimento, com a sua aprendizagem.

É perceptível a atenção que a professora dedica à aluna surda, demonstrando sensibilidade à situação e acolhimento às demandas da classe. No entanto, não se pode deixar de problematizar se esse tipo de iniciativa é suficiente para aprendizagem da criança surda, bem como para a sua real inclusão.

A educação para as diferenças, para a alteridade, perpassa esse aspecto afetivo, de acolhimento da diferença. Mas é preciso considerá-lo como apenas um dos elementos que constituem uma educação mais inclusiva. Outro elemento é o envolvimento de todas(os) as(os) professoras e professores para com as suas alunas surdas e os seus alunos surdos, visando processos educativos que respeitem as diferenças, que considerem as múltiplas identidades e que reconheçam cada cultura. Dessa forma, apesar de possuir práticas que pretendem ser inclusivas, continuam sendo excludentes diante daquilo que a educação das pessoas surdas de fato requer.

Precisamos considerar que as pessoas surdas são partícipes de um tecido social permeado por relações de poder que, historicamente, já as excluem pelo simples fato de serem surdas. Sem uma educação de qualidade, com base na sua diferença cultural, os processos sociais tornam-se ainda mais excludentes, tolhendo-as de quaisquer oportunidades de desenvolvimento intelectual, acesso à cultura, participação cidadã, acesso aos bens materiais e ascensão social, algo difícil para quase toda a população vulnerável, porém, ainda mais para elas, que constituem uma minoria linguística dentro de seu próprio país.

As pequenas (e relevantes) iniciativas de professoras e professores em participarem de cursos de Libras, como fez Penélope (Quadro 11, p. 122), propiciam uma aproximação entre docentes e discentes, mas são muito incipientes diante daquilo que é necessário para uma educação de qualidade para as pessoas surdas, considerando a perspectiva bilíngue (língua de sinais como língua de instrução e portuguesa escrita como segunda língua).

A narrativa do Prof. Paulo (Quadro 11, p. 122) é vultosa nessa direção porque ele aponta que “a escola em si, com seus profissionais, [...] tenta abraçar, mas, pra que isso

aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade”. Certamente, o professor reconhece que tanto ele quanto suas(seus) colegas possuem disposição para aprender, para trabalhar com a diferença surda, mas é preciso muito mais que isso, sobretudo, se considerarmos, como ele indica, a estrutura em que a situação se aporta (física, pessoal, docente etc.). Assim como suas colegas, ele aponta a “deficiência” da formação docente, destacando a inexistência da Libras como ponto fulcral. No entanto, salienta que existem outras alternativas para aprender, como a própria prática, não se deixando abater pelas inabilidades profissionais.

Ao refletir sobre a inclusão, é enfático em afirmar que as escolas ainda estão muito atrasadas no que se refere às pessoas surdas, principalmente porque a barreira comunicacional é irrefutável se não há a presença da Libras nos processos educacionais; além dos prejuízos serem indiscutíveis, uma vez que, sem a sua língua, itinerários intelectuais mais avançados são obstruídos, especialmente pela não apreensão de conceitos mais complexos que inevitavelmente dependem da língua de sinais. É possível enxergar nessa ótica uma interpretação mais crítica sobre os processos ditos inclusivos para as pessoas surdas.

A aprendizagem da língua de sinais seria fundamental para os processos pedagógicos que envolvem as pessoas surdas, mas é preciso observar que, na fala de ambos docentes, há uma tendência em personalizar os problemas que os envolvem. De fato, mudanças individuais de docentes são necessárias, mas nas fortes relações de poder-saber que regem o sistema escolar precisam figurar problematizações mais estruturais, visto que, sem mudanças na estrutura, em níveis institucionais (escola) e das políticas educacionais (sobretudo as de formação docente), as micro ações pedagógicas, como a busca por aprender Libras, são esmaecidas e desresponsabilizam as instituições públicas de implementarem tais mudanças.

Todavia, é preciso considerar os sentidos do que se compreende como mudanças em educação, como aponta Skliar (2001). Para o autor, possuímos quatro dimensões de compreensão acerca do que significam as mudanças em educação:

- Mudanças textuais e/ou legais: há uma compreensão quase generalizada de que todas as mudanças em educação devam partir das mudanças nos textos oficiais, nas leis e nos decretos que regulam os sistemas educativos;
- Mudanças de código: compreende-se também que as mudanças em educação devam ocorrer também por meio de transformações dos códigos pedagógicos como, por exemplo, o currículo, os programas de formação docente, os processos didáticos etc.;

- Mudanças das representações: o que está em questão no que diz respeito às mudanças de paradigmas contemporâneos são os mecanismos de representações que circulam em torno de um modelo de sujeito, de uma visão sobre a função da escola e de um significado sobre as funções docentes;
- Mudanças das identidades: todas as mudanças em educação devem envolver a questão das identidades (identidades docentes, das escolas, e identidades dos sujeitos alvo das mudanças).

Skliar (2001), porém, sustenta que as mudanças textuais e/ou legais deveriam ser compreendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não de partida. Sendo assim, os textos oficiais, as leis e os decretos levariam as vozes das(os) docentes, discentes, famílias e comunidade escolar em consideração, não as(os) excluindo dos processos de debates.

Sobre as mudanças de código, o autor aponta que essa compreensão subordina o sentido de Educação ao de laboratório pedagógico, sendo a comunidade escolar (docentes, discentes, famílias) somente instrumentos ao serviço das mudanças, surgindo a figura da(o) especialista como essencial para elas.

Para ele, as mudanças devem ser orientadas a partir da suspeição das representações. Se tais representações e significados políticos em educação não forem problematizados, as dimensões textuais e de código continuarão distantes da prática educacional, permanecendo estáticos os discursos e as práticas hegemônicas em educação.

Desse modo, Skliar (2001), apesar de dizer que as quatro dimensões são insuficientes e que requerem um maior aprofundamento, argumenta que as mudanças em educação começam com as mudanças nas representações e nas identidades e, assim, podem ou não alterar os textos e os códigos educacionais, pois “pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão naturalmente as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas” (SKLIAR, 2001, p. 13).

Quando as questões de fundo não são problematizadas, especialmente as representações e as construções identitárias em educação, a implementação de uma efetiva política que atenda a realidade surda é negligenciada, resumindo-se a alternativas paliativas,

como se tem presenciado: docentes regentes das salas de aula buscam o apoio das(os) profissionais do AEE, pela falta de formação linguístico-pedagógica.

Sob a ótica da Prof.<sup>a</sup> Pérola, o papel do AEE é “intermediar” esse processo, possibilitando que “o conhecimento seja atingido, que a educação aconteça, que a inclusão aconteça”. Ela completa dizendo que esse serviço “é como se fosse o pulmão de todos eles ali e ele funciona para isso se tornar real, como se fosse bombear o sangue de lá para todo mundo”. O discurso da professora demonstra confiança no AEE como dispositivo pedagógico central no processo educacional das pessoas consideradas com deficiência. Ela deposita uma confiança no trabalho do AEE, colocando nele toda responsabilidade de suporte para a sua prática pedagógica, supondo que ele pode suprir as dificuldades que a educação e a inclusão apresentam, visto que ela considera que, por intermédio dele, ambas acontecem.

A narrativa da Prof.<sup>a</sup> Paola coaduna-se com a da Prof.<sup>a</sup> Pérola acerca do AEE. Ela afirma que ele dá esse apoio para ela em virtude da formação da profissional que atua naquele espaço. Ela, bem como seus pares, destaca as fragilidades em sua formação pedagógica quando se trata da inclusão. Evidencia-se, em sua fala, o modelo formativo pelo qual ela diz que as professoras e os professores passam: “para um ideal e não para o real”.

Essa fala é relevante porque revela que, via de regra, a formação docente em voga não é pensada para as diferenças culturais que constituem a escola. Ela tem se baseado em um ideal humano construído socialmente de viés biológico, linguístico, capacitista, machista, racista, sexista e classista, no qual, portanto, ser ouvinte, falante da língua oral, sem deficiência, homem, branco, heterossexual, rico, é o arquétipo para o qual as professoras e os professores são formadas(os). Sendo esse o modelo formativo pelo qual a professora passou, ela se vê diante do sentimento de despreparo para trabalhar com as diferenças, vivenciando em sua prática profissional conflitos que a levaram a perceber o AEE como dispositivo de apoio a essas fragilidades estruturais, como bem argumenta.

As questões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa requerem, assim como apontam Vaz e Garcia (2015), um debate sobre os modelos de docentes que a formação tem requerido: generalistas – aquelas(es) professoras e professores que partem da base docente com uma formação ampla; especialistas – aquelas(es) cuja formação restringe-se a um campo específico; e professoras e professores do AEE – formadas(os) para trabalhar com os recursos e materiais adaptados nas SRM das escolas regulares (VAZ; GARCIA, 2015).

Para Vaz e Garcia (2015), no entanto, as diferenciações entre as(os) docentes contribuem para uma divisão do trabalho escolar e para inconsistência da definição dessas(es) professoras e professores e sua formação. Contrário também a esse processo de especialização na formação docente, Skliar (2001) afirma que ela deve ser realizada como uma imersão das professoras e dos professores e da comunidade escolar “[...] no mundo da alteridade e uma mudança radical [...] nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos” (SKLIAR, 2001, p. 18), visto que:

Se isso não acontecer pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular<sup>64</sup>; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar. Em função disto, não concordo em que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão (SKLIAR, 2001, p. 18).

O alerta de Skliar (2001) parece não ter surtido efeito. Com a divisão no processo de formação atual e diante das dificuldades apontadas pelas(os) profissionais escolares, essa tendência parece que se acentuou na prática das escolas regulares, nas quais o AEE, descrito pelas professoras e professores, é suporte, complemento, à sala de aula regular. As narrativas sobre a questão curricular das professoras e dos professores ouvintes, contudo, parecem demonstrar que ele vai um pouco além disso:

---

<sup>64</sup> O texto de Skliar (2001) foi publicado no momento de transição das escolas especiais para as escolas regulares.

Quadro 12 – Questão curricular

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA                                | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Penélope | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Abade Charles-Michel de L'Épée | Eu acho que é uma complementação de ambas as partes. Ela [educadora surda do AEE] me complementa e eu complemento ela, não é uma substituição não. O aluno necessita estar inserido em sala regular, ou se não fosse assim, existiria uma sala, mas não teria esse negócio da inclusão. Eu acho que é uma complementação, é uma ajuda, um apoio, é tanto, que, às vezes, chamam a “Sala de Apoio”, é uma complementação do que a gente faz na sala e eles complementam aqui na sala do AEE. Bom, aí eu acho que as coisas se complicariam mais [se não existisse o AEE] porque aqui elas fazem uma avaliação do aluno, quando ela chega e traz a avaliação daquele aluno, ela fala tudo pra gente, né? Fala o que o aluno tem, a necessidade maior, o que a gente deve trabalhar, além dos conteúdos que a gente deve trabalhar diferenciado com ele. Se não existisse o AEE a gente não saberia disso, assim, rápido, a gente teria que fazer outro tipo de avaliação, ou então nem saberia. Têm pessoas especializadas já para fazer esse tipo de trabalho, então, é um respaldo, é uma ajuda, um apoio, uma complementação e é importante (31/10/2018).                                                                                                                                                                                                                               |
| Paola    | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Helena Antipoff                | É, do que a aprendizagem mesmo [a socialização tem sido mais importante do que a aprendizagem]. [nome da professora] ainda tem um trabalho aqui no AEE, a responsável pelo AEE <sup>65</sup> , e ela faz os atendimentos. A gente realmente vê um progresso, assim, de que eles começam a andar, que eles começam a responder às interações [...]. Então, é assim, a criança com necessidades especiais ainda está muito na perspectiva do cuidado, da socialização, do que da aprendizagem formal, assim, aquelas sistematizadas, de conteúdos e tal, ainda está um pouco distante. Até porque não se tem um currículo previsto para esse tipo de aluno, entendeu? Aí ele vai passando compulsoriamente, é uma aprovação compulsória, e que a gente vê alguns progressos durante o ano, mas é muito elementar, e não se tem um currículo pensando nesse aluno, são coisas avulsas (17/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Paulo    | Prof. do Ens. Fund. II             | Escola Ernest Huet                    | Eu digo que ele [AEE] ajuda bastante nessa questão cognitiva e motora porque, muitas vezes, em sala de aula são muitos alunos e no AEE vêm geralmente só os alunos portadores de necessidade especial, então, a atenção voltada para ele é maior, é mais fácil até para o intérprete ou professor se comunicar com ele porque não vai ter intervenção externa. Essa é a grande diferença, então, assim, é o que amarra as pontas soltas, é aquilo que, infelizmente por uma logística de estar numa sala com vinte e tantos alunos que a gente não pode dar, infelizmente, uma atenção para um aluno, a gente tem que generalizar mesmo, isso pode ser complementado aqui. [...]. Eu acho que, como eu disse, o educador é educador, é professor em qualquer espaço que ele esteja, então, as responsabilidades que existem de um professor de sala de aula regular são as mesmas de um professor que está atendendo no AEE. A diferença é que na sala de aula eu tenho uma caderneta e boto nota, só. Só isso. Mas as outras atribuições, aqui, acontecem da mesma forma, avaliação, desenvolver habilidades, diálogo para saber o entendimento do aluno, é uma reprodução do que é em sala de aula, uma reprodução. Mas aí novamente o grande diferencial é que é um atendimento mais específico e por pessoas bem mais capacitadas na questão do aluno especial, é isso (27/07/2018). |

Fonte: Sujeitos da pesquisa.

<sup>65</sup> No caso da Escola Helena Antipoff, a professora responsável pelo AEE é ouvinte. A educadora surda que trabalha nessa escola é Sabrina, atuando como “intérprete surda” em sala de aula regular e acompanhando o aluno surdo durante os momentos didático-pedagógicos do AEE, quando o mesmo é dirigido até lá, desenvolvendo, portanto, ainda que de forma auxiliar, atividades na SRM.

Nas narrativas da Prof.<sup>a</sup> Penélope (Quadro 12, p. 129) e do Prof. Paulo (Quadro 12, p. 129), mais uma vez, o AEE é tomado como um complemento ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula regular.

As falas dos sujeitos vão, em alguma medida, ao encontro do que prevê o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011, p. 1), que trata da forma como o AEE deve ser prestado: “I - **complementar à formação** dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (grifos meus).

Parece haver um consenso entre a visão dos sujeitos da pesquisa e o que prevê a política educacional. No entanto, o AEE, na conjuntura apresentada pelas escolas pesquisadas, aparenta possuir um papel mais importante do que diz a política, como se pode ver quando os sujeitos falam um pouco mais sobre essa relação (AEE-sala de aula regular).

A Prof.<sup>a</sup> Penélope (Quadro 12, p. 129) deixa claro que, em sua opinião, o AEE, por conseguinte, a professora do AEE, complementa o seu trabalho pedagógico, destacando, contudo, que a educadora surda não a substitui. Essa complementação caracteriza uma prática pedagógica multiprofissional, na qual os diversos saberes advindos de diferentes profissionais podem, coletivamente, contribuir para a educação das pessoas surdas.

A problematização a ser feita, no entanto, diz respeito a como essa complementação tem sido realizada, visto que, pela letra da lei, o AEE deve “complementar a formação” das pessoas consideradas com deficiência. Mas, pela narrativa, a complementação tem sido também, ou, sobretudo, ao trabalho pedagógico das(os) educadoras e educadores ouvintes, regentes em sala de aula e as(os) principais responsáveis pelo processo avaliativo das pessoas surdas, como aponta o Prof. Paulo, quando diz que são eles(as) que atribuem notas às alunas e aos alunos.

De acordo com o art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009, p. 3), duas das diversas atribuições das professoras e dos professores do AEE são:

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Não obstante o trabalho pedagógico poder e dever ser coletivo, multiprofissional, de parceria e orientação, como prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a situação passa a ser preocupante, no entanto, a partir do momento em que a professora afirma que, na ausência do AEE, as coisas seriam mais complicadas, porque as professoras e os professores de sala de aula regular não saberiam avaliar quais seriam os conteúdos a serem ministrados, e nem mesmo “o que o aluno tem”, ainda que seja de conhecimento geral que essas(es) alunas e alunos apresentam laudo médico. De acordo com Penélope (Quadro 12, p. 129), esse trabalho é feito, quase que em sua integralidade, pela professora surda, que atua no AEE.

Apesar de a professora ver esse processo como uma complementação, ela afirma: “se não existisse o AEE a gente não saberia disso, assim, rápido, a gente teria que fazer outro tipo de avaliação, ou então nem saberia. Têm pessoas especializadas já para fazer esse tipo de trabalho, então, é um respaldo, é uma ajuda, um apoio, uma complementação e é importante” (Prof.<sup>a</sup> Penélope). Ao dizer que existem pessoas especializadas em traçar o tipo de avaliação para alunas surdas e alunos surdos, não estaria ela se desvencilhando, de certo modo, de uma atribuição que seria sua? Isso se configuraria de fato uma complementação?

As políticas educacionais, nesse sentido, implementadas por meio, por exemplo, da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), no que diz respeito às pessoas surdas particularmente, que requerem a língua de sinais como língua de instrução, acabam por gerar uma dependência linguístico-pedagógica em educadoras e educadores ouvintes em relação a outras(os) profissionais, como vem ocorrendo com as(os) do AEE. Com isso, a língua de sinais também se afasta cada vez mais de processos de ensino e aprendizagem engajados culturalmente. Esse processo ocorre pelo não fomento de políticas educacionais de formação docente que visem capacitar profissionais bilíngues, optando por caminhos alternativos e compensatórios, dentre eles o AEE para as pessoas surdas.

Os questionamentos a serem feitos, desse modo, não são somente sobre a configuração do papel do AEE na escola regular, mas também sobre a formação que essas(es) docentes têm recebido para trabalhar não só com a diferença surda, mas com todas as diferenças culturais. O que tem levado docentes regentes em sala de aula a recorrer quase que exclusivamente ao trabalho das professoras do AEE para “apoiar”, “complementar” as suas práticas pedagógicas, especialmente em termos avaliativos, com as pessoas surdas?

É preciso refletir se a realidade multicultural apresentada pela escola não requer uma formação docente condizente com ela. No caso das pessoas surdas, por exemplo, não seria importante uma formação que levasse realmente a diferença surda em consideração? Mas como fazer isso com o modelo escolar (regular) já em curso, no qual as professoras e os professores ouvintes, com as mais variadas formações e, muitas vezes, anteriores ao processo de inclusão, ensinam a esse público sem terem os conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários e, além de tudo, sem terem muitas oportunidades de fazê-lo devido às múltiplas atribuições que o trabalho escolar demanda? Como implementar, nesse contexto, uma política de formação docente que corresponda às singularidades das pessoas surdas?

São questões de difíceis respostas, mas que são fundamentais para pensarmos a educação para as diferenças, haja vista que elas constituem o espaço escolar, mas nem sempre conseguem abalar as relações de poder que estruturam os processos pedagógicos, sobretudo porque com estratégias subliminares, como o discurso da tolerância e da celebração da diversidade, tais relações tendem a ser mantidas ou pouco alteradas, em vistas de uma mudança estrutural que atenda à diferença surda. De acordo com Woodward (2014), a diferença pode ser construída de uma forma negativa, por meio de processos de exclusão e marginalização, mas, por outro lado, pode ser celebrada como fonte de diversidade, de heterogeneidade, de hibridismo, por isso, enriquecedora.

Ainda que as reais mudanças sejam oriundas de uma transformação bem mais ampla, frutos da implementação de um projeto de sociedade com reais pretensões de ser inclusiva, democrática, na qual as diferenças deixem de ser sinônimo de desigualdades e passem a ser de potencialidades, com oportunidades mais equânimes; não desconsidero totalmente as pequenas mudanças nas práticas pedagógicas na escola regular atual, porque, enquanto as grandes mudanças não ocorrem, elas são importantes para a construção de uma escola um pouco mais inclusiva. Uma dessas ações, por exemplo, seria deixar de contemplar a diferença surda simplesmente como sinônimo da diversidade, como vem ocorrendo com a língua de sinais, e passar a problematizá-la, situando-a criticamente nos processos pedagógicos. Para tanto, a formação docente continuada poderia auxiliar nesse processo, afinal:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de

teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643).

Seria a formação continuada em uma perspectiva multicultural, que prevê “mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643), capaz de suprir as dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelos professores regentes em sala de aula regular, mesmo diante da realidade, que tem, por exemplo, uma “logística de estar numa sala com vinte e tantos alunos” (Prof. Paulo – Quadro 12, p. 129)? Nesse contexto, como implementar uma política de formação que abarque todas as diferenças e, ao mesmo tempo, respeite as singularidades em uma escola de massas, que praticamente obriga docentes a “generalizar” (Prof. Paulo – Quadro 12, p. 129)? Salas menos cheias e formação continuada resolveriam, finalmente, os problemas que a educação escolar tem imposto às pessoas surdas? A formação isoladamente muda o comportamento do corpo docente?

Aquilo que visualiza a Prof.<sup>a</sup> Paola (Quadro 12, p. 129) talvez ajude a responder, nesse momento, tais questões difíceis. Para a educadora, a escola não possui um currículo que preveja as pessoas consideradas com deficiência; ela se refere, nesse sentido também, às pessoas surdas.

O currículo, reconhecidamente uma construção cultural, é uma peça importante para o delineamento das práticas sociais que constituem a escola. Ademais, é um fio condutor também para a construção das políticas educacionais, incluindo as de formação docente. Por isso, todas essas construções em torno das políticas de formação docente perpassam pelas concepções curriculares.

Essas concepções advêm de diferentes interesses de diversos grupos que disputam um lugar na tentativa de significar o currículo. Nesse sentido, a educação das pessoas surdas foi historicamente vinculada a uma perspectiva clínica acerca da surdez, na qual os processos educacionais estavam muito mais alinhados às tentativas da correção de um fator biológico do que às possibilidades criativas das pessoas surdas por meio de uma abordagem educacional que levasse em consideração a sua diferença cultural expressa, especialmente, pela experiência visual e a língua de sinais. Assim, um currículo que não tome as diferenças como

um de seus pilares, também é um modelo curricular com princípios ideológicos definidos. Dorziat (2009, p. 46-47) assegura:

Trabalhar Currículo na educação de Surdos sempre significou desenvolver estratégias que os tornassem mais aceitos socialmente, que os fizessem parecer mais com os ouvintes, vale dizer com alguns ouvintes. As discussões políticas em torno do Currículo passaram distante dos debates educacionais realizados na educação de Surdos. Havia total dicotomia entre o estudo dos processos educacionais em geral e os processos específicos voltados para a surdez, como se fosse indevido o questionamento sobre as questões de classe, de raça, de gênero, de identidade e de alteridade na surdez.

Dorziat (2009) afirma também que só com a constatação da ineficiência das técnicas de reabilitação e o desenvolvimento de pesquisas, principalmente na perspectiva dos Estudos Culturais, reflexões mais apropriadas sobre os efeitos desencadeados pelas concepções vigentes na educação das pessoas surdas foram possíveis.

Atualmente, apesar dos avanços na busca de desvinculação ao menos parcial da concepção clínica, fruto das tensões implementadas pelas discussões e lutas por significação dos movimentos surdos, como ocorreu, por exemplo, com a elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), as políticas educacionais, entre elas as de formação docente, ainda não absorveram de fato as concepções ancoradas na perspectiva antropológica, que compreendem as pessoas surdas como produtoras de uma cultura própria, muito mais complexa e rica do que parece ser. Mesmo considerando os progressos, a Libras tem sido incorporada pelas políticas educacionais como instrumento metodológico: instrumento de ensino, intermediado por intérpretes, e, principalmente, instrumento de comunicação. Além disso, parece ser celebrada tão somente como expressão da diversidade.

A própria Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), tão celebrada pela comunidade surda, notadamente por sua contribuição aos direitos das pessoas surdas (frutos de suas lutas), não reconhece a Libras como língua oficial no Brasil, mas como meio de comunicação. Mediante fortes disputas em torno da significação curricular, a concepção da língua de sinais simplesmente como meio de comunicação reverbera na construção e implementação das políticas curriculares, de formação docente, de recursos humanos e no trabalho pedagógico.

A desvinculação da concepção de cultura da língua de sinais demonstra que a escola tem reproduzido uma lógica de negação dos valores ideológicos e das relações de poder que

permeiam o currículo escolar. A diferença surda pode até estar sendo integrada à dinâmica escolar face às lutas das pessoas surdas por respeito aos seus direitos linguísticos, culturais e educacionais, mas a escola não põe em discussão, por exemplo, os valores que designam à língua de sinais um lugar no currículo apenas como instrumento comunicacional, ao invés de incorporá-la no seu viés cultural e, com toda a extensão que isso pode proporcionar para a aprendizagem das pessoas surdas, como aponta Dorziat (2009, p. 56):

Mesmo com os avanços dos estudos sobre Currículo, mostrando a importância de repensá-lo como artefato de inculcação de valores ideológicos – culturais e sociais –, e com a assimilação de discursos de valorização das diferenças pelas políticas públicas, as escolas continuam desenvolvendo trabalhos pedagógicos isentos e imparciais. Essa realidade constitui-se risco para o atendimento aos alunos Surdos que, embora usando a LS [Língua de Sinais] em sala de aula, veem-na transformada em apenas recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos que limita o desenvolvimento de processos pedagógicos engajados e transformados (DORZIAT, 2009, p. 56).

Nessa linha de pensamento, sob a égide de um discurso de tolerância, de celebração da diversidade e da contemplação da língua de sinais, corre-se o risco de estar em curso uma escola onde a segregação ocorre por dentro dela mesma, pois, ao restringir o uso da língua de sinais a alunas surdas, alunos surdos, intérpretes de Libras e educadoras surdas e educadores surdos, qual seria o papel de professoras e professores ouvintes, regentes em salas de aula? Até que ponto o trabalho das educadoras surdas e dos educadores surdos estaria complementando ou suprimindo as dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores ouvintes no trabalho pedagógico que envolve a educação das pessoas surdas?

Tendo por base essa problematização sobre a relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula regular e o desenvolvido no AEE, que integra o trabalho pedagógico surdo (desenvolvido por educadoras surdas e educadores surdos), procurei aprofundar, no próximo capítulo, como esse trabalho tem sido desenvolvido ainda de forma mais emblemática no espaço da sala de aula regular, onde as(os) educadoras surdas e educadores surdos estavam mais efetivamente alocadas(os).

No próximo capítulo, analiso os dados empíricos com foco na sala de aula regular, onde as educadoras surdas e os educadores surdos atuavam como intérpretes.

## CAPÍTULO IV: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – INTÉRPRETES SURDAS E SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR

No contexto das escolas regulares, a presença das(os) intérpretes educacionais representa, muitas vezes, a única via de acesso das pessoas surdas ao conhecimento. Por isso, onde existem alunas surdas e alunos surdos, “o intérprete de Libras é peça fundamental para amenizar as dificuldades comunicativas entre os alunos surdos e os demais componentes da escola regular” (DORZIAT, ARAÚJO; SOARES, 2017, p. 54). Sem elas e eles, a permanência dessas pessoas nas escolas regulares seria inviável, tomando como parâmetro as condições atuais. Essa afirmação parte de duas constatações: que educadoras e educadores ouvintes pouco ou nada sabem em/sobre a língua de sinais e que as línguas orais são inadequadas para a comunicação com as pessoas surdas, sendo as práticas oralistas responsáveis pela permanência dos baixos índices educacionais e, conseqüentemente, sociais, dessas pessoas.

Todavia, segundo Martins e Nascimento (2016, p. 110), “[...] no campo da educação, a atuação do intérprete, bem como sua função, é algo que ainda não está clara e traz controvérsias”. As controvérsias que cercam a atuação das(os) intérpretes educacionais pairam especialmente em relação a definição de seu papel. Qual a função de intérpretes educacionais? Traduzir os conhecimentos e informações de uma língua para outra ou se responsabilizar pela prática pedagógica? Para Souza (2007, p. 159-160):

A ação do intérprete não pode ser considerada similar a de um *language translator*, ele é, antes de tudo também um educador. [...] Ou seja, aquele profissional partícipe da formação educativa de crianças e jovens em instituições de ensino. Estou propensa a acreditar que a interpretação em contexto escolar, tal como tecnicamente muitas vezes é deduzida a interpretação, é da ordem da impossibilidade.

Concordo com a autora no tocante ao papel das(os) intérpretes educacionais. A interpretação entre línguas, em um ambiente educacional, de formação humana, não pode ser vista como uma atividade exclusivamente técnica. A língua é um artefato cultural importante e, como tal, está inequivocamente imbricada na construção de conhecimentos que envolvam práticas sociais. Nesse sentido, como proficientes nessa língua, as(os) intérpretes se investem naturalmente do papel de educadoras e educadores, pois, ao interpretar os conhecimentos em língua de sinais, elas e eles exercem uma atividade pedagógica.

A atribuição da função de simples mediadoras(es) da relação docente-discente simplifica o papel da(o) intérprete, destituindo-o de seu componente cultural e pedagógico. Essa visão reducionista causa limitações em sua formação, como intérprete educacional, e dicotomias nas funções pedagógicas, desde o planejamento até a execução e a avaliação do processo educacional.

Além do mais, a designação simplista não condiz com as ações desenvolvidas por elas e eles. A prática termina impondo às(aos) intérpretes a tarefa educativa de acompanhamento, identificação de dificuldades e, quase sempre, intervenção. Os caminhos trilhados no aprendizado da língua, dá-lhes maiores possibilidades de conhecerem a diferença surda e os processos históricos de exclusão educacional das pessoas surdas. Pensadas(os) por essa ótica, intérpretes educacionais são educadoras e educadores por excelência.

Desconsiderando a vertente cultural da questão e a natureza do ambiente onde as(os) intérpretes são requeridas(os), a política educacional recomenda a presença dessas(es) profissionais nas escolas apenas como forma de sanar as dificuldades comunicativas que se dão entre pessoas ouvintes da comunidade escolar e alunas surdas e alunos surdos. Para exercer essa função, portanto, é necessário que as(os) profissionais intérpretes sejam ouvintes proficientes em língua de sinais.

Todavia, deu-se na rede pública de ensino de João Pessoa um caso inusitado: foram contratadas(os) intérpretes surdas e surdos para atuarem em salas de aula que possuísem alunas surdas e alunos surdos<sup>66</sup>.

Essa situação peculiar exige novas configurações no fazer profissional das(os) intérpretes. Como as(os) intérpretes, sendo surdas e surdos, poderiam realizar a mediação entre a comunidade escolar ouvinte e as(os) estudantes surdas e surdos? Ao serem confrontadas com o fato de serem inseridas e consideradas pelas escolas regulares como intérpretes, as intérpretes surdas questionaram:

<sup>66</sup> Ressalta-se que essa iniciativa não excluiu totalmente a presença de intérpretes ouvintes em outras escolas.

**Quadro 13** – Olhares de educadoras surdas e educadores surdos sobre a função de intérprete

| SUJEITO | FUNÇÃO           | ESCOLA                                | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------|------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Silvana | Intérprete surda | Escola Jean Piaget                    | Então, aqui, o contrato está errado porque diz que sou intérprete de Libras. A minha opinião é que está errado porque a pessoa surda é professora de Libras, então, o contrato está errado e eu já falei lá que isso precisa mudar. As pessoas precisam entender que é professora de Libras. [...] Não concordo! Jamais! Eu discordo! O certo é professora de Libras, porque eu me formei como professora de Libras, eu estudei, fiz faculdade. Eu sou surda, então, sou professora de Libras. Quando o intérprete também é formado em Letras-Libras tudo bem, ele também é professor. O intérprete faz a versão voz e a interpretação, então, ele é intérprete (26/11/2018).                                                                                                                                                                                                              |
| Sabrina | Intérprete surda | Escola Helena Antipoff                | Eu gosto de ser professora, mas intérprete... O que eu vou fazer? O professor está lá passando, mas não me explica, e eu vou fazer o quê? Intérprete? Não combina, não! Eu sou formada em Letras-Libras, eu tenho um estágio também na área, então, não combina com intérprete. O meu foco é ser professora em Libras, esse é o meu foco, então, intérprete não combina. Eu sou ouvinte? Não, eu sou surda. E aí? Aí a professora começa a explicar, começa a fazer, então, ela vai me dar para eu ver, como eu não escuto, então, eu pego ali e faço a adaptação, mas intérprete? Eu, surda? Impossível. Eu faço a adaptação na escrita, eu vejo o conteúdo e faço uma interpretação, mas questão de audição, não. Na minha opinião, eu sou professora, a minha fluência é em Libras, e eu gosto, mas para interpretar, isso é muito diferente! (26/07/2018).                             |
| Suelen  | Intérprete surda | Escola Abade Charles-Michel de L'Épée | Instrutora? No começo eu sempre confundia isso, o intérprete e o instrutor e o professor de Libras, aí tem o grupo dos intérpretes e eu fiquei confusa. Pensaram que eu era intérprete, aí eu fui explicar para outra pessoa... Mas, no contrato está como intérprete... Mas, na escola sou instrutora. Eu me sinto instrutora! (24/10/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Samanta | Intérprete surda | Escola Anísio Teixeira                | Eu comecei a minha experiência agora, mas eu acho um pouco estranho essa questão de intérprete surdo, eu me sinto professora. Eu acho que a responsabilidade da escola também é ter intérpretes e aqui eu sou a única intérprete, eu acho que essa é uma responsabilidade da escola também. Então, é estranho. Eu sou surda, como é que eu vou lá, o ouvinte fica lá na sala (...) é muito confuso. Essa questão é complicada, a gente está lá fazendo as adaptações, é confuso (09/11/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Sandra  | Intérprete surda | Escola Lev Vygotsky                   | Eu não sei (risos). As pessoas já me falaram de intérprete surdo, lá na UFPB, falou de intérprete surdo e as pessoas: “Tem? Intérprete surdo, como?”. As pessoas ficam confusas. Antes tinha o monitor, instrutor e agora o intérprete surdo, é complicado. Eu não sei opinar, é complicado. O intérprete surdo (...) parece que é ouvinte, a surda que é a professora, parece que trocou, eu não sei. Exemplo: eu, agora, eu sou surda, mas trabalhando como intérprete, como eu vou interpretar se eu sou surda? Não. Um exemplo, eu ensino (...) o professor fica, às vezes: “me interprete na sala de aula”, eu respondo: “não, eu não sou intérprete”. Ele fala: “você não é intérprete?”, eu respondo novamente: “eu sou surda! Como eu vou interpretar?”. Às vezes, o professor me chama para interpretar e isso é muito confuso, é complicado para mim que sou surda (27/08/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Silvana é a surda mais experiente do grupo de educadoras surdas e educadores surdos. São 26 anos de carreira. Nessa posição de pessoa com bastante experiência, ela expressou sua indignação em relação ao contrato ao qual ela e suas(seus) colegas estavam sujeitas(os). Primeiramente, recorreu ao aspecto formativo, uma vez que era formada em Licenciatura em Letras-Libras.

Para entender essa justificativa, é importante retomar características do curso de Licenciatura em Letras-Libras<sup>67</sup>. Tal curso visa a formação de docentes, com ações voltadas para o ensino, diferentemente do curso de Bacharelado em Letras-Libras que objetiva a formação para a tradução e interpretação. No Brasil, atualmente, existem cursos que visam a formação de profissionais da área de tradução e interpretação em Libras-Português<sup>68</sup>, sendo que nenhum possui ações voltadas especificamente para a formação de tradutores e tradutoras, intérpretes e guia-intérpretes surdas e surdos (FERREIRA, 2019), mesmo já tendo formado alguns. Nesse sentido, a crítica da educadora surda é legítima, visto que, embora, atualmente, haja uma abertura do campo de tradução e interpretação para os sujeitos surdos, é importante considerar a formação e o espaço onde esse trabalho é desenvolvido.

Dessa forma, Silvana ratifica a importância da formação docente, como também o faz Carvalho (2016). Esse autor surdo sustenta que não basta ser uma pessoa surda para ser docente, uma vez que, apesar de a sua diferença cultural a legitimar para o exercício do ensino de Libras, esse não é o único critério que a habilita para a docência. Defende também uma formação adequada para as(os) docentes surdas e surdos, que transcenda a condição surda como único elemento para a docência.

O mesmo deve acontecer para a atuação como intérprete. A função requer da pessoa surda, além de sua fluência linguística e identidade cultural, formação adequada. Ferreira

<sup>67</sup> De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (Cadastro e-MEC), o Brasil possui 68 cursos de Licenciatura em Letras-Libras cadastrados (alguns já extintos e outros em extinção), sendo 48 na modalidade presencial e 20 na modalidade a distância. Esse total refere-se a instituições públicas e privadas de ensino superior. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acessado em: 10 de Janeiro de 2020. No estado da Paraíba, o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, também na modalidade a distância, passou a funcionar em 2009, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade presencial, iniciou em 2018.

<sup>68</sup> Os dados atualizados do Cadastro e-MEC apontam que o país possui 11 cursos de formação de profissionais da área de tradução e interpretação em Libras-Português, sendo 8 na modalidade presencial (um extinto e um em destinação/extinção voluntária) e 3 na modalidade a distância. Esse total refere-se a instituições públicas e privadas de ensino superior. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acessado em: 10 de Janeiro de 2020.

(2019, p. 39) aponta que “há muitos elementos culturais imbricados na tradução de/entre/para língua de sinais e que, portanto, os intérpretes surdos são fundamentais por possuírem, em muitos casos, um senso mais apurado de suas culturas”. Contudo, em nenhum momento o autor surdo descarta a importância dos processos formativos para as(os) profissionais, pelo contrário, sinaliza que é importante que os currículos dos cursos da área de tradução e interpretação de Libras incluam a formação de surdas e surdos como intérpretes. Campello (2014), por sua vez, entende que a formação para atuar como tradutor(a)-intérprete de língua de sinais deva ser na área de tradução.

Isso quer dizer que a formação em tradução-interpretação<sup>69</sup> em línguas de sinais deve considerar competências próprias da área, haja vista que o fato de ser uma pessoa surda bilíngue não a capacita integralmente para essa função. De acordo com Rodrigues (2018), é necessária a compreensão de que as habilidades e os conhecimentos linguísticos são apenas um dos componentes da Competência Tradutória. A Competência Tradutória pode ser definida como:

O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um tradutor/intérprete deve possuir para desempenhar adequadamente sua atividade profissional. É um tipo de conhecimento especializado que combina conhecimento declarativo (saber o quê) e conhecimento

<sup>69</sup> Jakobson (2007) distingue três tipos de tradução: intralingual, interlingual e intersemiótica. A tradução intralingual equivale a interpretar signos verbais por meio de outros signos da mesma língua; a tradução interlingual equivale a interpretar signos verbais por meio de alguma outra língua; e a tradução intersemiótica equivale a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. Contudo, Segala (2010) ressalta que na tradução de Língua Portuguesa para Libras, a tradução interlingual não condiz com essa especificidade linguística, pois tratam-se de línguas de diferentes modalidades, portanto, “tradução intermodal”. Rodrigues (2018, p. 118), diferencia tradução de interpretação, da seguinte forma: “a tradução envolve a manipulação de textos escritos, devidamente registrados, por meio de um processo que se realiza sem o contato direto com o público, permitindo que o tradutor siga seu próprio ritmo, use apoio externo, faça a revisão antes do conhecimento do público e, portanto, possa apresentar um produto registrado, burilado e duradouro. Já a interpretação abrange o trabalho com textos orais, em seu fluxo de produção, por meio de um processo imediato que se realiza em contato com o público, não permitindo que o intérprete interrompa o processo para recorrer a apoios externos, já que deve seguir o ritmo do autor do texto. O produto do trabalho é efêmero, já que não é automaticamente registrado, e não pode ser revisado antes do conhecimento do público”. O autor explica também que: “[...] considerando a questão da modalidade de língua aplicada à tradução e à interpretação, temos como delinear dois tipos de processos: os intramodais e os intermodais. Os processos intramodais são aqueles que ocorrem entre línguas de uma mesma modalidade, seja entre duas línguas orais ou entre duas línguas de sinais (Português-Inglês, Francês-Espanhol, ASL [*American Sign Language*/Língua de Sinais Americana]-Libras, BSL [*British Sign Language*/Língua de Sinais Britânica]-LSF [*Langue des Signes Française*/Língua de Sinais Francesa] etc.). Já os processos intermodais são aqueles que se realizam entre uma língua oral e outra de sinais (Inglês-ASL, Francês-Libras, LSF-Inglês, Português-Libras etc.) [...]” (RODRIGUES, 2018, p. 118). Sendo assim, no caso específico desta tese, poderíamos caracterizar como um trabalho de interpretação intermodal, desde que as(os) intérpretes não fossem surdas e surdos.

procedimental (saber como), sendo predominantemente procedimental (MUNDAY, 2009, p. 234, tradução minha)<sup>70</sup>.

A Competência Tradutória, assim, só pode ser aprendida em cursos de formação específica. Cursos de Licenciatura em Letras-Libras, que tem como foco a docência, não abrangem as diversas competências que os cursos de formação em tradução e interpretação promovem. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes chamado de Competência Tradutória é composto por:

[...] vários componentes ou subcompetências inter-relacionadas, das quais as mais importantes são a competência comunicativa e textual em duas (ou mais) línguas; a competência extralinguística (conhecimento enciclopédico, cultural e de conteúdo, bem como o conhecimento sobre tradução); competência instrumental (a capacidade de utilizar fontes documentais relevantes e ferramentas tecnológicas aplicadas à tradução); competência profissional (conhecimento sobre o mercado de trabalho); a competência estratégica (relacionada à resolução de problemas e tomada de decisões) (MUNDAY, 2009, p. 234-235, tradução minha)<sup>71</sup>.

A partir do exposto, é fundamental que as formações em tradução e interpretação caminhem em duas direções: primeiro o da competência tradutória e segundo em conhecimentos que englobem as pessoas surdas, formando-as para que atuem em diversos contextos. Já como resultados dos esforços delas próprias, que buscam, legitimamente, ocupar os diversos espaços profissionais, a sua inserção no campo da tradução e interpretação tem ocorrido de forma mais representativa nos últimos anos, ainda que paulatinamente. Temos visto surdas e surdos atuando como tradutoras(es)-intérpretes na televisão, no cinema, nas redes sociais, no âmbito jurídico, em eventos acadêmicos internacionais, nos cursos de formação superior a distância, entre outros espaços.

Entretanto, em João Pessoa, o ambiente em que as pessoas surdas desta pesquisa estavam inseridas era o escolar, onde as condições para a atuação como tradutoras-intérpretes

<sup>70</sup> Texto original: “The set of knowledge, abilities and attitudes that a translator/interpreter must possess in order to perform adequately his/her professional activity. It is a type of expert knowledge combining declarative knowledge (knowing what) and procedural knowledge (knowing how), being predominantly procedural” (MUNDAY, 2009, p. 234).

<sup>71</sup> Texto original: “[...] several interrelated components or sub-competences, the most important of which are communicative and textual competence in two (or more) languages; extralinguistic competence (encyclopaedic, cultural and content knowledge as well as knowledge about translation); instrumental competence (the ability to use relevant documentation sources and technological tools applied to translation); professional competence (knowledge about the work market); and strategic competence (related to problem solving and decision making)” (MUNDAY, 2009, p. 234-235).

eram adversas, por várias razões: foram inseridas sem a devida formação na área de tradução e interpretação, recebiam salários de nível médio, mesmo algumas tendo formação em nível superior, e, sobretudo, porque a tradução e interpretação que deveriam realizar era a intermodal: da língua vocal-auditiva para a gestual-visual.

As narrativas das educadoras surdas (Quadro 13, p. 138) sobre as situações que vivenciavam como intérpretes expõem, portanto, questões complexas que envolvem a sua condição linguístico-cultural e, por conseguinte, o seu trabalho pedagógico surdo. Nesse caso, é inevitável não levarmos em consideração o aspecto biológico da surdez, fazendo dele justamente o ponto de partida para marcarmos a surdez no território visual, linguístico, cultural. Tomo para mim, as palavras de Lopes (2007, p. 9) quando afirma:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como *marcador cultural primordial* (grifos da autora).

Os Estudos Surdos, desse modo, não negam a surdez como uma materialidade corpórea, contudo, a ressignificam a partir da ótica antropológica, ressaltando aquilo que é produzido para além da marca física. Focalizam a cultura visual, essa experiência cultural que é construída ao longo da história das pessoas surdas, por meio de suas identidades constituídas pela visualidade, que constrói a língua de sinais.

Diante disso, questiono quais eram os pressupostos que essa função inventada pelo sistema educacional de João Pessoa possuía ao inserir surdas e surdos como tradutoras(es)-intérpretes em suas salas de aula regulares. A meu ver, elas não se ancoravam na perspectiva antropológica, pois, demarcavam para esses sujeitos um território discursivo e simbólico que eles vêm lutando historicamente para desconstruir: o que evidencia a surdez enquanto marca corpórea. O discurso da surdez na perspectiva clínica, biológica, colocava em xeque toda a luta histórica das pessoas surdas em torno da concepção de língua, cultura, diferença, educação etc. Dessa forma, essa situação ofuscava a luta pela valorização da cultura surda, especialmente por meio da sobreposição da língua oral em relação à língua de sinais, mesmo

que esta estivesse também em uso no contato das educadoras e dos educadores com as crianças surdas.

É possível visualizar que, mesmo diante de uma conquista das pessoas surdas, que foi a formação em cursos de Licenciatura em Letras-Libras, quando conseguiram, nos últimos anos, se inserirem como profissionais na escola, essa inserção se transformou em um processo “estranho”, para usar as palavras da educadora Samanta. Nem mesmo perante uma formação específica em Libras, em nível superior, as pessoas surdas eram respeitadas(os) nas suas especificidades. Pelo contrário, estavam sendo expostas(os) àquilo que menos tem sentido para elas, e que, apesar das mudanças em direção à língua de sinais, parece ser o que mais a sociedade (leia-se também a escola) faz questão enfatizar: o fator biológico, como uma questão de deficiência.

Essa perspectiva biológica é trazida à baila por alguns dos educadores surdos e educadoras surdas quando falam da atividade de interpretação em sala de aula, mas as narrativas pareciam não ser consensuais. Há visões diferentes sobre essa atividade:

**Quadro 14** – Visões de educadores surdos e educadora surda sobre as suas funções de intérprete

| SUJEITO | FUNÇÃO           | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Silvio  | Intérprete surdo | Escola Anísio Teixeira | Eu tenho vontade de ficar junto com o intérprete que trabalha lá, porque eu sou surdo, sozinho lá. Por exemplo, acontecem palestras lá, tem o telão, as imagens e os ouvintes percebem tudo, a pessoa está falando lá, e eu? Desculpa, eu sou surdo, não consigo traduzir, só consigo ensinar Libras e pronto. Precisa de um intérprete para os surdos, já expliquei. Por exemplo, a AIDS [Acquired Immunodeficiency Syndrome/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida], aconteceu lá um projeto sobre a AIDS, uma palestra explicando e eu não entendi nada, eu não consegui passar. Eu sou surdo, é difícil. Pedi desculpa mas aí eu fiz um resumo mais ou menos do que eu sabia: que era uma doença, que é um vírus e tal. Aí eu fui resumindo e explicando, fui mostrando imagem e quando viam a imagem percebiam como as doenças aconteciam e tal. Mas falta uma explicação ampla, eu não consegui porque era só para o ouvinte e não tinha intérprete, eu quero o intérprete. É muito difícil ser um surdo sozinho lá (18/09/2018). |
| Samuel  | Intérprete surdo | Escola Lev Vygotsky    | Lá na outra escola eu sou intérprete, porque o professor fala e eu sento ao lado do aluno surdo e faço a interpretação, é diferente, do português para Libras. Eu sou intérprete surdo. Sim, eu aceito. Porque é importante, o surdo precisa do intérprete, então, eu aceito. Precisa dessa adaptação, essa experiência e eu já tenho essa experiência de alguns anos desse contato, então, eu aceito (27/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|       |                  |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Samir | Intérprete surdo | Escola Lev Vygotsky | O intérprete surdo é necessário, precisa porque ele copia aquilo do professor, faz as adaptações e a interpretação e explica ao surdo, faz tudo detalhado, vai explicando. É difícil. Você precisa pensar, observar bem o professor, ver como você vai fazer essas questões, esperar que o professor finalize para que a gente possa fazer essas adaptações e apresentar (27/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Sofia | Intérprete surda | Escola Paulo Freire | Para mim, está certo, porque, no caso, tem um aluno surdo, e aí uma intérprete ouvinte, para mim, não combina. Porque atrapalha um pouco, ela não pode aprender (...) atrapalha um pouco o aluno surdo. Mas um intérprete ouvinte? Aí não combina, o intérprete ouvinte com um aluno surdo na sala de aula, ele pode não entender, não ter atenção. Que é assim, quando vai chamar, aí vai ter “pa pa pa”, outro papo, não tem atenção para o surdo. Tem dificuldade de entender palavras e interpretar para ele. Na minha opinião, é melhor o intérprete surdo. Mas, na verdade, intérprete não mas, bom um que é instrutor de Libras, o instrutor é o próprio surdo. No caso, o meu é instrutora de Libras, porque eu acho que é a lei né, que não tem instrutor na prefeitura, aí por isso coloca como intérprete surdo, aí ele troca para o ouvinte. Mas aí com o (intérprete) surdo combina, para compartilhar ali com o surdo, porque ele conhece já a Libras, né? Então, ele pode desenvolver a Libras, porque o surdo já sabe Libras, mais que o ouvinte. O ouvinte ensina pouco, demora e explica, mas o surdo não, o surdo mostra imagem, mostra as cores e aí o surdo consegue aprender. Eu, na minha opinião, é bom só com o surdo, as pessoas surdas (22/08/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Na opinião de Silvio (Quadro 14, p. 143), ele era colocado em uma situação muito difícil, haja vista que sua condição orgânica não o permitia desenvolver a função para a qual havia sido designado. Sua narrativa demonstra essa insatisfação de, em sendo surdo, ser exposto a esse tipo de contexto.

Quando a condição surda e os elementos culturais que a envolvem são desconsiderados, são também invisibilizadas as possibilidades de as pessoas surdas mostrarem sua capacidade, sua competência, sua contribuição, no processo educacional. Acontece o oposto: mais uma vez fica em destaque a diferença sensorial como falta, ausência e, portanto, é colocado em xeque o profissional Silvio, bem como suas(seus) colegas surdos(as).

A oportunidade de fortalecer um convívio saudável com as diferenças no meio educacional é desperdiçada, deixando-se de aproveitar o potencial pedagógico de educadoras surdas e educadores surdos. Uma saída para sanar esse problema seria acatar a sugestão do próprio educador surdo, para quem seria necessário a presença de um(a) intérprete ouvinte interpretando da língua oral para a de sinais (tradução interlingual – JAKOBSON, 2007; e intermodal, SEGALA, 2010), e de um(a) surdo(a), como ele, interpretando e ensinando a criança surda por meio da língua de sinais. Esse processo de tradução envolvendo dois TILS

poderia se aproximar do que os estudos da tradução têm chamado de intérprete espelho (*mirror interpreter*) ou *feedback*, isto é, um processo de tradução intralingual (JAKOBSON, 2007) e intramodal (SEGALA, 2010).

Conquanto não ser a melhor alternativa, poderia ser uma forma de haver um trabalho coletivo, minimizando os efeitos negativos para as identidades das educadoras surdas e dos educadores surdos e para a melhor qualidade da educação das crianças surdas. Contudo, no contexto escolar em foco, esse ponto de vista social e pedagógico parecia estar distante de ser posto em prática. A função da(o) intérprete, como sendo única e exclusiva das educadoras surdas e dos educadores surdos, contribuía apenas para reforçar o imaginário social que constrói as pessoas surdas apenas tomando como referência a noção de deficiência auditiva, a mesma que reforçou, historicamente, a importância da língua oral para elas.

É possível perceber que as narrativas de Samuel e Samir (Quadro 14, p. 143) diferem um pouco das construções de Sofia (Quadro 14, p. 143). Enquanto nas dos dois não havia uma crítica das atividades que desenvolviam, Sofia, apesar de defender a presença de um(a) profissional surdo ou surda na educação das crianças surdas, discordava do termo que era designado a ela e seus(suas) colegas. Segundo a educadora surda, a função desempenhada por ela era a de instrutora e não a de intérprete, demonstrando falta de clareza acerca disso.

Existem diferenças relevantes entre uma função e outra, inclusive em termos legais. O Decreto 5.626/2005 faz uma distinção entre instrutores(as) surdos(as) e professores(as) surdos(as), ao considerar instrutores(as) de Libras aqueles(as) surdos(as) que possuem formação em nível médio e como professores(as) de Libras aqueles(as) surdos(as) que possuem formação em nível superior (BRASIL, 2005, p. 5):

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; [...].

Não obstante as funções de instrutores(as) e professores(as) surjam de forma distinta no Decreto, com base no critério de formação, ambas estão diretamente ligadas ao ensino. Por isso, em minha dissertação (SILVA, 2017), questiono a nomenclatura dada às(aos) profissionais surdas(os) de nível médio. Justifico esse questionamento usando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2016), que apresenta uma porcentagem de docentes da Educação Básica no Brasil sem ensino superior completo de 22,1% (485.685). Dessa forma, considero uma incoerência o fato de as pessoas surdas que exercem essa função também não serem consideradas professoras, enquanto pouco mais de um quinto das(os) docentes ouvintes brasileiras(os) não possuíam formação superior e nem por isso eram chamadas(os) de instrutoras e instrutores ou outras denominações (SILVA, 2017).

Por isso, no contexto dessa pesquisa, parto da premissa de que todas(os) as(os) profissionais que atuam no âmbito escolar assumem o papel de educadoras e educadores, sejam ouvintes ou surdas(os), considerando que todos esses sujeitos envolvidos nos processos educacionais contribuem para a transformação dos indivíduos em sujeitos culturais, explícita ou implicitamente (MEYER *et. al.* 2006), nesse caso, no espaço escolar.

Trato dessa forma em especial as pessoas surdas, em respeito à ausência de consenso dos próprios sujeitos surdos em relação ao papel que exerciam, uma vez que umas/uns se identificavam como professoras e professores, outras(os) como instrutoras e instrutores e outras(os) como intérpretes. Entretanto, é preciso ressaltar que, embora educativas, as funções são produzidas em tempos e espaços atravessados por relações de poder que posicionam os sujeitos de formas diferentes.

A posição de intérpretes surdas e surdos, por exemplo, é reconhecida pelo Decreto n.º 5.626/2005:

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: [...] III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos (BRASIL, 2005, p. 5).

Apesar do reconhecimento das pessoas surdas como intérpretes, o contexto escolar não é previsto pela legislação, é apenas para que realizem a tradução intermodal (SEGALA, 2010)

e não o contrário. Dessa maneira, a inserção de educadoras surdas e educadores surdos em sala de aula regular na escola exige delas(es) a realização de traduções intermodais, as(os) posiciona de forma que evidencia determinados valores ouvintistas que historicamente as(os) cercam.

Com relação à função de intérprete educacional, de acordo com Quadros (2004, p. 63): “de modo geral, aos intérpretes de Língua de Sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação, mesmo quando este papel é alargado”. Embora as(os) intérpretes educacionais tenham o seu papel alargado, como afirma a autora, isso não pode significar que elas e eles serão inteiramente responsáveis pela educação das alunas surdas e dos alunos surdos.

De acordo com Quadros (2004), o papel de intérpretes educacionais visa assegurar a participação das alunas surdas e dos alunos surdos durante as aulas, na interação com a professora ou o professor e colegas. No entanto, é preciso que se tenha a compreensão de que, em sala de aula, a professora ou o professor é, oficialmente, a(o) responsável pela educação das crianças surdas. Diante disso, vê-se que o papel da(o) intérprete de Libras embora possa ser amplo – se considerarmos a complexidade da sala de aula na escola regular dita inclusiva –, deve ser compartilhado com as professoras e os professores ouvintes, tendo cada um(a) clareza de suas responsabilidades.

Desse modo, questionei qual era o trabalho desenvolvido pelas educadoras surdas e educadores surdos nas salas de aula de João Pessoa. Nas narrativas a seguir, elas e eles explicam como desenvolviam a função de intérpretes:

**Quadro 15** – Explicação de educadoras surdas e educadores surdos sobre como desenvolviam a interpretação

| SUJEITO | FUNÇÃO           | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------|------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Silvana | Intérprete surda | Escola Jean Piaget     | A professora fica lá, oraliza, explica e o aluno não entende nada e eu também não entendo nada, aí eu ajudo ele na Libras, o meu foco é Libras, certo? Então, a professora está lá escrevendo, escrevendo e ele também não entende nada. Avisos? Como que eu vou avisar? Então, eu preciso entender, aí depois eu vou lá com a professora, ela me informa na questão escrita porque o nível dele é muito baixo, então, ela está lá explicando, explicando e ele não entende. Libras, não sabe de nada e eu preciso estar ajudando. Ele está no quarto ano. Exemplo, o tema [...] eu percebo o tema de Matemática, aí eu chamo lá os números em Libras e vou ensinando a ele e depois eu pergunto se ele entendeu e ele já esqueceu. Outro exemplo, o tema de português, “bola”, aí vou e mostro a imagem para ver se ele vai fixando. Ciências, os animais, eu apresento os sinais dos animais, “tartaruga” e ele demora para aprender e eu estou lá junto com ele (26/11/2018).                                                                                                                                                             |
| Samanta | Intérprete surda | Escola Anísio Teixeira | Eu faço as adaptações das atividades, por exemplo, Matemática eu vou e explico em L1, L2 e vou fazendo as adaptações e vou interpretando para ele, vou explicando, as questões de História, Ciências. Meu trabalho é esse aqui, só, ensinar Libras, fazer as adaptações. Eu trabalho igual a professora, pego as atividades dela, combino [...] eu não tenho uma ideia, pego da professora, vou adaptar e passar para o aluno, só isso. Você ensina Libras também? Sim, também. Ciências, questões do corpo humano, sexualidade, vou fazendo as adaptações para o aluno ir desenvolvendo. Enquanto vou trabalhando as atividades, eu também vou trabalhando os sinais, vou explicando a palavra, como escreve a palavra e ele vai sentindo, percebendo essas questões e vai aprendendo (09/11/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Sabrina | Intérprete surda | Escola Helena Antipoff | A professora ouvinte, exemplo, de Matemática, Português, História, Geografia, Artes... [...]. Mas a professora, ela que é a titular da sala, Português, Matemática, as outras disciplinas, ela não faz nada. Nunca tem atividade, fora as disciplinas do AEE, eu digo a ela: “precisa adaptar também”? Mas o foco dela é nos ouvintes, ela não se aproxima. Eu cheguei pra ela e perguntei: “cadê a outra disciplina para colocar?”. Ela não fez, deixou para lá e disse que a profissional sou eu e que o foco que eu tenho que ter é com ele. Então, eu percebo as atividades dela e eu mesma vou procurando e adaptando, é muito diferente. Ela não quer ensinar português, ela que é responsável, ela quem tem fluência na disciplina, então, é ela que tem que estar com ele. Por que ela não faz? Porque ela não aceita, ela não quer ele, é complicado. Ela tem Pedagogia, foi trabalhada para isso, ela sabe como lidar. Mas, paciência, ela não quer lidar porque ele é autista, então, ok, eu não posso fazer nada. O foco nele é só Libras. Às vezes, eu pego alguma atividade de Matemática, adição, subtração, só (26/07/2018). |

|               |                  |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------|------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Suelen</b> | Intérprete surda | Escola Abade Charles-Michel de L'Epée | Eu ensino Libras que é a primeira língua. Para mim, a gente começa ensinando Libras e depois português, o L2, que é a segunda língua, aprender a escrever, os dois juntos. Matemática também, ensinar várias matérias também, música em Libras [...]. Ela passa o texto e eu vou explicar para a aluna entender. [...] Primeiro eu vejo o que ela está falando, como eu sou oralizada eu vejo o que ela está falando e depois vou passar para ela. Depois eu passo o que a professora está falando para ela entender claro, mas primeiro eu vejo o quadro, vejo os lábios da professora para depois passar para ela. Mas precisa de intérprete junto comigo porque é diferente com o instrutor surdo, eu preciso de um intérprete dentro de sala de aula porque é cansativo ficar vendo os lábios, eu acho que deveria ter um intérprete junto que passa para mim e eu passo para ela. Analisar a metodologia, as atividades e preparar as atividades. Às vezes, na sala de aula, está ensinando um tema para as crianças que combina, mas não combina com a aluna surda, aí eu passo para ela. O surdo, às vezes, é difícil, tem que ter essa avaliação antes. Eu faço as atividades em casa também, se eu vir um tema que é difícil para ela eu já vou preparar uma atividade que seja mais fácil para ela entender e ter esse progresso (24/10/2018). |
| <b>Samuel</b> | Intérprete surdo | Escola Lev Vygotsky                   | Então, por exemplo, o professor ouvinte fica lá na disciplina, exemplo Português, Matemática, ele está lá oralizando, eu espero ele finalizar, vou entendendo o que ele está falando, aí faço as adaptações e explico. Se eu tiver dúvidas, eu chamo, a gente oraliza um pouquinho, ele passa as orientações para mim, eu faço as adaptações, as atividades, os materiais, organizo e passo para o surdo, aí ele aprende. Quando ele está oralizando rápido eu digo: “não, calma!”. Peço para que ele tenha um pouco de calma para poder fazer as adaptações para ele entender, aí caso eu não entenda, eu chamo o professor, peço que ele explique, dê exemplos, aí eu faço a adaptação e passo para o surdo (27/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Samir</b>  | Intérprete surdo | Escola Lev Vygotsky                   | Então, porque, às vezes, tem os ouvintes e os professores surdos, aí o professor ouvinte fica ensinando. Eu digo: “ei, calma, eu preciso pegar isso aí, fazer essa adaptação, estudar, para poder ensinar o surdo”, para ter esse contato, que tenha essa troca. Que a gente fica com dúvida, né? O aluno surdo fica com dúvida, então precisa dessas adaptações para que eles possam entender, clarear. O surdo quando tem essa identidade de troca fica mais fácil para ele entender essa questão da relação entre o ouvinte e o surdo. Sim, eu ensino tudo, todas as disciplinas, eu faço adaptação, escrevo [...]. Libras vem primeiro, depois a escrita, então eu faço as adaptações, ensino, se ele tiver dúvidas ele me pergunta e eu ensino novamente até que ele aprenda. Sim, o professor me ajuda. Ele me passa algumas orientações, eu faço as adaptações, crio as estratégias para os surdos, aí há sim essa troca (27/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Sílvio</b> | Intérprete surdo | Escola Maria Montessori               | No planejamento, eu pego um livro, mostro e aí fico mudando as coisas para ver o que entendeu, faço um resumo porque alguns textos enormes são difíceis para o surdo e, às vezes, pensam que o surdo já sabe e tal. Já são velhos, uma idade avançada e nunca estudou desde criança e aí eu percebi que eles não conseguiam desenvolver, aí eu pergunto à professora: eu ensino, ensino e ensino mas parece que eles não conseguem aprender, parece que tenho que voltar para alfabetização (18/09/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Sofia</b>  | Intérprete surda | Escola Paulo Freire                   | Não, quando ela tá explicando, como é do prézinho, aí é um pouco difícil para ela aprender “A, B... B com O, BO”, aí eu vou interpretando para ela “BO”, aí eu pergunto o quê e ela vai lá: “BO”, ela conhece as palavras, para ela saber o que são as palavras e eu vou sinalizando e ela vai mostrar os sinais. É diferente de ouvir, né? O ouvinte já fala: “O que é BO?”. Para ela não, ela vai ter que perceber como é. Mas interpretar tudo que ela fala, não, mas ela manda atividade e ela faz todinha, se tem uma palavra que não conhece ela me chama, aí vou ajudar. Minha interação é assim com ela (22/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Apesar de algumas ideias se repetirem no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula regular, julguei ser importante cada sujeito expressar a realidade que o envolvia, considerando, sobretudo, que cada experiência é única e cada olhar é singular. Além disso, neste quadro, tento trazer mais detalhes de como era desenvolvido o trabalho pedagógico surdo em sala de aula regular, visto que a obtenção dos dados empíricos se deu unicamente por meio dos depoimentos dos sujeitos.

Vê-se, inclusive, que não há um consenso entre as educadoras surdas e os educadores surdos sobre as atividades que desenvolviam. Cada um(a), ao seu modo, desenvolvia a atividade que achava importante e que conseguia naquele contexto. Samanta, Sabrina, Samuel e Samir, por exemplo, realizavam, praticamente, adaptações na sala de aula regular. Samanta novamente, Silvana, Sabrina e Samir (Quadro 15, p. 148) apontaram também que o foco estava sendo o ensino de Libras. O ensino de outros conteúdos curriculares também era indicado, porém, muito mais na perspectiva da adaptação e do ensino do que da interpretação, função que lhes era atribuída.

A narrativa da educadora surda Silvana demonstra, principalmente, o seu desconforto com o que vinha ocorrendo nesse trabalho que havia sido imposto a ela, isto é, a professora ouvinte oralizava e, assim, tanto o aluno quanto ela própria não compreendiam o conteúdo. Essa situação põe o fator biológico em evidência novamente, pois, ao estar em uma sala de aula regular na função de intérprete da língua oral para a língua de sinais, o discurso construído sobre a surdez como materialidade inscrita em um corpo (LOPES, 2007) é reforçada em detrimento do discurso da diferença linguístico-cultural. Diante dessa situação de invisibilidade da língua de sinais e da valorização da oralização – como uma prática ouvintista, em sala de aula –, como a educadora surda desenvolvia um trabalho de compartilhamento de saberes, de conteúdos escolares com a criança surda se ela não os acessava por falta da compreensão linguística?

Segundo Silvana, ela recorria a estratégias para ter acesso às informações, como, por exemplo, a escrita. Já Samir, muitas vezes, precisava pedir que o professor diminuísse o ritmo, pois, para que ele pudesse ensinar o aluno surdo com o qual ele trabalhava, precisava de certo tempo, haja vista a barreira comunicacional.

Além disso, Silvana destacou que o foco era o ensino de Libras, portanto, fazendo entender que ela ensinava Libras com base nos conteúdos que eram trabalhados em sala de

aula, por meio de estratégias pedagógicas voltadas para a experiência visual com o uso de imagens. Aparentava ter em sala de aula aulas paralelas ou complementares, visto que o conteúdo que ela dizia mediar por meio de interpretação não se configurava exatamente dessa forma; eram, na verdade, conteúdos de Libras com base no assunto do dia.

Segundo Samanta (Quadro 15, p. 148), ela ensinava conteúdos de diversas disciplinas por meio da Libras e Libras como conteúdo, mas destaca que eram basicamente adaptações. Samanta e Silvana se diferenciam quando Samanta parece assumir uma postura mais autônoma em sala de aula, afirmando que trabalhava igualmente à professora ouvinte, muito embora também tenha dito que se baseava nas atividades da colega, o que transparece certa dependência. Silvana, por sua vez, parecia assumir, naquele contexto, uma posição mais de independência em relação à professora com quem trabalhava. Contudo, tanto Samanta quanto Silvana pareciam compreender o seu trabalho mais ligado à docência: Samanta por meio de seu discurso e Silvana ao descrever a sua prática.

Samuel (Quadro 15, p. 148) parecia não assumir uma postura crítica em relação ao trabalho pedagógico que estava a desenvolver. Ele aceitava o processo ao qual era submetido, deixando a língua de sinais em segundo plano, ao ter de oralizar para que pudesse ter o mínimo de diálogo e pudesse ensinar a criança surda, por meio das adaptações.

Samir (Quadro 15, p. 148), assim como Samuel, apontou que havia dificuldades no processo de oralização quando o professor ou a professora falava muito rápido. Eles precisavam pedir para que o professor ou a professora diminuísse o ritmo, explicasse o conteúdo novamente, a fim de que eles, os intérpretes surdos, o adaptassem para as crianças surdas. Desse modo, assim como Samir, Samuel também não expressou uma postura crítica em relação à exposição à língua oral.

Freire (2014) sustenta a necessidade de reflexão crítica sobre a prática. De acordo com o autor, é pensando de forma crítica a prática de hoje ou de ontem que se torna possível a melhoria da próxima prática. Destarte, Samuel por não assumir uma reflexão crítica, parecia não perceber que a sua língua estava sendo esmaecida diante de um contexto oralista.

As pesquisas sobre a educação de pessoas surdas têm, geralmente, voltado as suas lentes para as alunas surdas e os alunos surdos no que diz respeito ao processo histórico de desrespeito à língua de sinais (comumente as crianças não têm autonomia para reivindicar seus direitos, apesar de que suas identidades e práticas reclamarem por sua língua desde muito

cedo) e também às questões das lutas surdas pelo reconhecimento desta língua e da cultura surda. Todavia, a situação apresentada nesta pesquisa envolve educadoras surdas e educadores surdos, demonstrando que, mesmo quando esses sujeitos, linguisticamente diferentes, ocupam lugares profissionais, ou seja, lugares sociais que dariam a eles maior autonomia, sua língua e cultura permanecem sendo desrespeitadas.

Essa percepção é apontada pela educadora surda Suelen, demonstrando que o processo de comunicação ficava comprometido, o que inviabilizava o seu trabalho, mesmo ela se declarando oralizada. Esse processo não parecia ser confortável para ela, uma vez que apontou o quão cansativo era sempre ter de fazer leitura labial. Sua fala reivindica indiretamente respeito à sua língua, a língua de sinais. Ademais, revela também que ela não se via como intérprete, ao ponto de propor que fosse inserido(a) um(a) intérprete ouvinte em sua sala de trabalho.

Silvio passava por um processo similar. Ele atuava como intérprete surdo, em sala de aula, mas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua fala (Quadro 15, p. 148), porém, demonstrou que a atividade que desenvolvia estava muito mais ligada à docência do que à interpretação, por ele participar do planejamento, fazer as adaptações em relação aos textos que iriam ser trabalhados em sala de aula pela professora ouvinte e, sobretudo, porque afirmou ensinar às pessoas surdas inseridas naquele contexto. Seu trabalho pedagógico parece assumir uma posição mais de autonomia em vistas de comparação com alguns/mas de seus(suas) colegas.

No caso de Sofia, por exemplo, podemos ver que ela vivenciava uma situação na qual a criança surda estava inserida na Educação Infantil. Ela estava em fase de alfabetização, momento tão importante no processo de escolarização de qualquer pessoa. O fato de o processo de alfabetização da criança surda estar sendo mediado por uma intérprete surda pode representar avanços. Afinal, a mediação em língua de sinais é o diferencial, que, muitas vezes, não é observado com outras crianças surdas no contexto da escola regular. Entretanto, na narrativa da educadora surda, duas ações podem ser elencadas: o ensino e a interpretação.

O primeiro questionamento dá-se no sentido do papel docente na alfabetização das crianças surdas. Nesse momento crucial da vida de uma criança, seja ela surda ou ouvinte, a professora ou professor desempenha a função principal. Sem querer entrar nas minúcias dessa situação, é possível aventar alguns questionamentos a fim de reflexões secundárias: quais as

implicações dessa situação para a aprendizagem da criança surda? A criança não deveria adquirir primeiramente a língua de sinais e depois ser alfabetizada em língua portuguesa? Ela já domina a Libras? E, enfim, qual o papel de fato da professora e da intérprete nesse processo? Mesmo ela sendo considerada intérprete, ela era professora?

Caso a educadora surda desempenhasse uma função de professora, alfabetizando a criança surda, os processos educacionais poderiam surtir efeitos positivos para a criança surda. Mas, como fazê-lo se não possuía autonomia para ensinar a criança? Segundo ela, fazia interpretação daquilo que a professora ouvinte ensinava em sala de aula, com base nas escolhas pedagógicas de sua colega ouvinte. No caso da alfabetização da criança surda, com base em um método fônico – como pode ser notado por sua narrativa –, estaria ela exercendo uma pedagogia surda mesmo tendo por base, nessa situação, uma educação pensada por uma professora ouvinte e com metodologias para crianças ouvintes?

Nas palavras de Strobel (2013, p. 92), não, pois, “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”. Desse modo, o fato de ser uma pessoa surda desenvolvendo um trabalho pedagógico com base em metodologias ouvintistas, pensadas por uma ouvinte, e sem autonomia, descaracteriza o que a literatura tem compreendido por pedagogia surda, ou seja, uma pedagogia constituída pela subjetividade surda, na qual se valoriza cultural e metodologicamente a experiência visual, a língua de sinais, as identidades surdas e outros artefatos culturais surdos. Por conseguinte, também acaba descaracterizando o que tenho chamado de trabalho pedagógico surdo.

Todavia, parecia haver um descontentamento com essa situação, de falta de autonomia, e ao mesmo tempo da ausência de responsabilidade das professoras ouvintes. Tons de criticidade começam a ganhar coro com a narrativa da educadora surda Sabrina. Assim como Silvana e Suelen, ela começa a desenhar os aspectos críticos que envolviam a função desempenhada por elas em sala de aula. Sabrina questionou o trabalho da professora ouvinte. Segundo ela, a professora ouvinte era quem tinha formação pedagógica para trabalhar as questões de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia etc.

Para Sabrina (Quadro 15, p. 148), o foco da professora ouvinte era nas(os) alunas e alunos ouvintes, deixando de lado o processo pedagógico da criança surda. A responsabilidade do trabalho pedagógico, segundo ela, ficava somente para ela. Não obstante

tenha afirmado que fazia adaptações a partir do que a professora ouvinte ministrava em sala de aula, a sua ênfase era no ensino da língua de sinais. Os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, por exemplo, para ela, que tinha formação em Licenciatura em Letras-Libras, pareciam ser difíceis de adaptação, apesar de ela o fazer.

É possível notar nas narrativas que não há uma clareza sobre o papel das educadoras surdas e dos educadores surdos e das(os) ouvintes. O trabalho de interpretação se confunde com o de ensino, de docência. Podemos considerar que havia, no espaço escolar, uma nova configuração profissional? Se sim, qual seria o papel da professora ouvinte diante desse contexto?

Há um emaranhado de questões, que envolvem o trabalho pedagógico das educadoras surdas e dos educadores surdos, que impossibilitam qualquer tipo de classificação ou categorização das atividades que esses sujeitos desenvolviam na escola regular. A problematização de todo esse estado de coisas parece mais interessante, visto que as narrativas apontam diversos caminhos a serem explorados. Como esse trabalho vinha sendo incorporado tem a ver, sobretudo, com aquilo que vinha sendo feito e quais as implicações para a educação das pessoas surdas.

Essas duas ações (adaptação e ensino) estariam configurando o que a literatura tem apontado como “bidocência”?

Aires (2017) aponta que a bidocência, prática conceituada por Beyer (2005), basicamente significa o trabalho desenvolvido por duas/dois professoras(es) que compartilham em sala de aula saberes e a função do ensino. Na pesquisa desenvolvida por ela, no entanto, o contexto é de uma escola para pessoas surdas, onde a primeira língua era a língua de sinais. A autora indica que a bidocência, nesse modelo de escola, torna-se um diferencial curricular e uma potencialidade para a educação bilíngue, pois a presença de uma professora surda e uma ouvinte, fluentes em Libras, e usando-a para trabalhar a língua portuguesa na modalidade escrita, cria condições para que o bilinguismo se concretize.

Stumpf (2009), contudo, ao apresentar experiências na França, em turmas mistas, ou seja, de crianças surdas e ouvintes, e com um(a) professor(a) surdo(a) e um(a) ouvinte, observa que as crianças surdas acabavam sendo prejudicadas porque havia uma hegemonia do(a) professor(a) ouvinte (relações de poder), visto que, apesar de o(a) mesmo(a) oferecer muita atenção a toda turma, utilizar língua de sinais e planejar suas aulas juntamente com o(a)

professor(a) surdo(a), a atenção das crianças surdas acabava se dividindo entre o(a) professor(a) ouvinte, o(a) surdo e os(as) colegas ouvintes, que impunham o ritmo de aprendizagem.

Nascimento e Bezerra (2012), em pesquisa desenvolvida no Ensino Superior, apresentam a experiência de um professor surdo atuando com um ouvinte no ensino da Libras para ouvintes. Nesse caso, o argumento central da pesquisa é o de que as experiências de ambos os sujeitos são diferentes e isso tem implicações pedagógicas importantes, tendo destaque, sobretudo, para as experiências visuais e auditivas, respectivamente, dos(as) professores(as). A essa prática docente, os autores chamam de “dupla docência”.

A “bidocência” (BEYER, 2005) ou “dupla docência” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012) parece possibilitar experiências pedagógicas diversas e até mesmo produtivas. Ao ter duas/dois professoras(es) em sala de aula, a troca de saberes pode, inclusive, propiciar a construção de identidades bilíngues e biculturais.

Contudo, o contexto desta pesquisa é diferente. As educadoras surdas e os educadores surdos não estavam inseridas(os) em sala de aula como professoras e professores, mas como intérpretes, muito embora, pelas suas narrativas, suas práticas estavam bem mais ligadas ao ensino do que à interpretação. Nesse caso, seria o papel de intérpretes fazer adaptação de material, de estratégias pedagógicas ou ensinar Libras para as crianças surdas? Essa prática se configuraria como interpretação ou bidocência?

Não há clareza nos papéis exercidos pelas educadoras surdas e pelos educadores surdos em sala de aula regular. O trabalho pedagógico desenvolvido por elas e eles transitava entre adaptar atividades, interpretar de uma língua para outra e ensinar.

Essas narrativas de precarização, desvio de função e desvalorização profissional que vinham ocorrendo com o trabalho das pessoas surdas, também puderam ser ratificadas pelas narrativas de algumas professoras ouvintes:

**Quadro 16** – Olhares críticos das educadoras ouvintes sobre as(os) intérpretes serem surdas e surdos

| SUJEITO         | FUNÇÃO                             | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------|------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pâmela</b>   | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Lev Vygotsky    | É importante, colabora muito na sala de aula com o professor, principalmente, assim, o professor que seja leigo no sentido da língua de sinais. Agora, assim, como eu disse que já tive outro aluno, eu tinha uma intérprete que era ouvinte. Um intérprete que não é ouvinte dificulta muito porque eu percebo que, às vezes, ela não compreende o que estou falando, aí eu volto, ela faz leitura labial mas eu não posso estar, o tempo todo, voltado para ela com a leitura labial. Tem hora que ela compreende, tem hora que ela não compreende. Nos comandos da atividade, quando eu chego lá que eu passo – que eu disse que não posso estar com ele no centro, ele faz parte de um todo – então, quando eu volto e vejo que ele tá indo em outro comando, aí eu chamo, falo que não, e explico a ela o que é, e às vezes ela tem dificuldade de compreender o que estou dizendo a ela para repassar para ele. Aí eu sinto muita dificuldade nesse sentido. É um trabalho muito importante, já levei até para a discussão, no planejamento, que a escola levasse isso porque, segundo Donatella, a intenção da Secretaria é essa interação surdo com surdo. Mas, assim, pra sala de aula, pelo menos eu e outros colegas que eu tenho, a gente tá percebendo que não é positivo, então tem que ter esse feedback lá para Secretaria, para eles pensarem qual é a concepção que eles estão tendo para colocar um intérprete que não seja ouvinte. Porque se é para interagir com o surdo mas e a questão do conhecimento, da aprendizagem, como é que vai ficar? (12/09/2018). |
| <b>Petrúcia</b> | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Anísio Teixeira | Só que eu senti uma dificuldade? E até falei para a supervisora: “gente, mas não é uma intérprete? Uma intérprete, nesse sentido ela não vai me auxiliar. Ela não é aquela pessoa que vai dizer para a menina o que ela tem que fazer? Não é uma mediação? Porque eu estou sentindo um obstáculo”. Ela é uma pessoa maravilhosa, não é nada pessoal, mas em termos de processo, você sentia que ali travou um pouco porque eu penso que intérprete... Eu posso estar equivocada, mas eu reforço: dentro do espaço da escola o intérprete ouvinte, porque a comunicação seria melhor entre o professor com esse intérprete e o aluno. Eu digo ainda mais com relação a isso, porque tem toda a dinâmica do espaço da escola que a criança precisa acompanhar e tem uma limitação [...] (04/10/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Paola</b>    | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Helena Antipoff | Ela [Sabrina] não tem suporte para fazer o que ela tem que fazer. Porque assim, Sabrina é muito carente de material, o único material que ela tem é a xerox e a imagem para alfabetizar em Libras. No caso dele, precisaria de uma equipe transdisciplinar pra poder se alfabetizar. Então, assim, eu acho que o trabalho dela, se der resultado, vai dar resultado a passos lentos e tem outra coisa que eu acho muito errado, e eu quero que pontue isso bem grandão na sua tese: a prefeitura se aproveita porque colocaram Sabrina como cuidadora e como intérprete, então, Sabrina limpa a bunda de [nome do aluno surdo], desculpa a palavra de baixo calão, Sabrina troca a roupa de [nome do aluno surdo], quando ele está estressado, tem os ataques dele, ela está sozinha para conter, ela sai correndo aqui da sala, às vezes, porque ela não tá fazendo o papel dela, se aproveitaram de que ela é interprete e fizeram um combo, intérprete e cuidadora (17/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

**Fonte:** Sujeito da pesquisa.

A narrativa da Prof.<sup>a</sup> Pâmela (Quadro 16, p. 156) mostra-se crítica em relação à situação que estava vivenciando. Sua problematização é muito importante no que diz respeito ao objetivo de se inserir intérpretes surdas e surdos em sala de aula. De acordo com ela, o

intuito das(os) profissionais superiores a ela na hierarquia do sistema escolar foi o de propiciar um contato cultural entre pessoa surda-pessoa surda.

Quando me deparei com essa realidade na escola, passei a refletir sobre aquilo que eu acreditava e defendia. Por quê? Durante minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2017), na qual eu argumentava sobre a importância do contato cultural e pedagógico entre professoras surdas e professores surdos e alunas surdas e alunos surdos, o argumento em torno da Pedagogia Surda dava-se por considerar que:

A importância do professor surdo dentro de sala de aula atuando em língua de sinais se dá a partir da identidade e do acesso ao conhecimento. Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais (PERLIN, 2007, p. 2)<sup>72</sup>.

Minha pesquisa de mestrado foi desenvolvida no contexto do AEE, no qual as relações pedagógicas se davam por via direta e exclusiva, apenas entre os sujeitos surdos. Não era necessário o trabalho de interpretação, uma vez que todos os envolvidos eram pessoas surdas. Já nesta pesquisa, a realidade apresentada nas salas de aula regular era muito diferente do AEE, como vimos até aqui.

Comparando as duas realidades, considero que, no contexto da sala de aula regular, o fato de haver um(a) profissional surdo(a) no processo educacional, apesar de ser importante para a construção das identidades surdas, como modelo de ascensão, isso não bastava. Nessa situação, os(as) profissionais surdas e surdos corriam o risco inclusive de terem sua competência questionada pelas(os) próprias(os) alunas surdas e alunos surdos, na medida em que não dessem as respostas necessárias à aquisição dos conhecimentos veiculados em sala de aula.

Como questionou a Prof.<sup>a</sup> Pâmela (Quadro 16, p. 156), a interação em detrimento da aprendizagem das crianças surdas é suficiente? Pelo que parece, tem sido um esforço para as educadoras surdas e os educadores surdos mediarem os conhecimentos para as crianças

<sup>72</sup> Mesa redonda: “Inclusão escolar: desafios” (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladis Perlin). Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/gladis.pdf>>. Acessado em: 20 de Janeiro de 2020.

surdas. O trabalho estava requerendo delas(es) uma habilidade que fazia parte de uma concepção de surdez que parecia ter sido superada, como a prática da leitura labial.

O questionamento da Prof.<sup>a</sup> Petrócia (Quadro 16, p. 156) sobre os mesmos aspectos procurou despersonalizar a crítica, salientando que estava preocupada com os processos comunicativos existentes. A professora externou de forma adequada seu entendimento sobre a necessidade de a(o) intérprete de Libras ser ouvinte, considerando mais uma vez a necessidade de superação da barreira comunicacional. Assim como a Prof.<sup>a</sup> Pâmela, Petrócia também se mostrava preocupada com a aprendizagem da criança surda, mas, para ela, havia uma limitação nesse processo pelo fato de a intérprete ser surda.

É possível perceber que havia uma preocupação entre as professoras com o fato de as intérpretes que atuavam junto a elas serem surdas. O aspecto biológico da surdez atrelado a uma representação de falta, de deficiência, nessa situação, sobressai, gerando uma situação de exposição das dificuldades das educadoras surdas e os educadores surdos. Como na época do oralismo puro, as pessoas surdas sutilmente voltam a ser vistas como incapazes e limitadas, quando, na realidade, as limitações estavam situadas na inadequação das atividades que lhes eram destinadas. Conforme Romário e Dorziat (2018, p. 759-760):

Na história, certamente com descontinuidades, a educação das pessoas surdas vem sendo dominada pela perspectiva do *ouvintismo*, que sugere uma forma particular de colonização das pessoas surdas (SKLIAR, 1998). Dessa forma, o *ouvintismo* – modo específico de relação de poder sobre as pessoas surdas – tenta silenciar as produções culturais e os enunciados expressos pela gestualidade dos sujeitos surdos, reforçando o conceito de corpo danificado, deficiente, anormal e incapaz [...] (grifo do autor e da autora).

As inadequações, nessa situação, referem-se à imposição da língua oral como hegemônica nos processos educacionais nos quais atuavam as educadoras surdas e os educadores surdos. Uma vez tendo de fazer leitura labial ou submetidas(os) a quaisquer outras estratégias oralistas e ouvintistas para a compreensão do conteúdo em sala de aula, os quais deveriam ser transmitidos às crianças surdas, a noção de deficiência das educadoras surdas e dos educadores surdos era trazida à baila e, a reboque, simulava sua incapacidade pedagógica.

Outra situação que demonstra as inadequações laborais às quais as educadoras surdas eram submetidas pela escola regular era por incorporá-las ao seu quadro profissional como cuidadoras. A educadora surda Sabrina também possuía um papel de cuidadora do aluno

surdo. Ele, assim como a outra criança mencionada, também necessitava de cuidados higiênicos, o que demandava um trabalho para além da docência e da interpretação, ou seja, de outra(o) profissional que realizasse essa função. O trabalho desenvolvido por ela foi incorporado como um “combo” (Prof.<sup>a</sup> Paola – Quadro 16, p. 156), por desenvolver atividades além das que lhe foram conferidas no contrato de trabalho.

O trabalho desenvolvido por Sabrina, assim como por Silvana, era desenvolvido em vistas de suprir uma necessidade da escola nos moldes em que se encontrava. Esse trabalho deveria envolver diferentes profissionais, como professoras e professores, intérpretes de Libras, professoras surdas e professores surdos e, no caso das crianças surdas com deficiência intelectual, que requeriam cuidados higiênicos, deveria envolver também cuidadoras ou cuidadores. No entanto, toda a responsabilidade didática, pedagógica e de cuidados higiênicos era delegada a uma única profissional, que recebia um salário de nível médio e ainda tinha sua identidade desrespeitada.

De acordo com Rangel e Stumpf (2014), poucas pessoas surdas chegam ao Ensino Médio, pouquíssimas à universidade<sup>73</sup> e, em relação ao mercado de trabalho, sua faixa salarial costuma ser muito baixa, por isso, quase sempre vão depender de suas famílias. Quanto às pessoas surdas de classes mais pobres, essas serão exploradas como semiescravas. Tomando como base essas informações das autoras, é possível dizer que o trabalho pedagógico surdo, nesse contexto, estava sendo incorporado pela escola de uma forma que descaracterizava a luta surda pelos direitos linguísticos, educacionais e profissionais, ao passo que ia sendo incorporado em vistas de suprir as fragilidades da escola regular.

Como dito anteriormente, uma das conquistas das pessoas surdas foi a formação em Licenciatura em Letras-Libras, que as legitima a ensinar de forma autônoma, outorgado pela

<sup>73</sup> De acordo com o levantamento quantitativo sobre a formação de mestras(es) e doutoras(es) surdas(os) em universidades do Brasil, realizado por Monteiro (2017), até o ano de 2016, foram formadas(os) a nível de mestrado: 69 mulheres surdas, sendo 57 em instituições públicas e 12 em instituições privadas, de todas as regiões do Brasil, nas áreas de Educação (39), Linguística (15), Tradução (7) e (8) em outras áreas; e 58 homens surdos, sendo 44 em instituições públicas e 14 em instituições privadas, das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, nas áreas de Educação (24), Linguística (18), Tradução (8) e (8) em outras áreas. A nível de doutorado foram formadas(os): 14 mulheres surdas, todas em universidade públicas, nas regiões Sudeste e Sul, nas áreas de Educação (12) e Linguística (02); e sete homens surdos, sendo seis em instituições públicas e um em instituição privada, das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, nas áreas de Educação (3), Linguística (3), e História (1). De todas(os) as(os) doutoras(es), três mulheres realizaram pós-doutorado na área de Educação, na Região Sul do Brasil e em Lisboa/Portugal. Segundo a autora, os dados apresentados se referem a mestras(es) e doutoras(es) surdas(os) que concluíram seus cursos até o final do ano de 2016 e preencheram a ficha elaborada por ela até julho de 2017, quando foi finalizada a redação de seu artigo.

sua graduação, que, na prática explicitada, estava sendo descaracterizada pelas disfunções atribuídas às pessoas surdas. Ao serem inseridas em salas de aula regular como intérpretes – sendo elas licenciadas e surdas –, ao exercerem funções de cuidados higiênicos – função essa de profissionais com formação em Ensino Médio – e ao não terem autonomia para planejar e executar os processos educacionais das crianças surdas, o trabalho dessas profissionais é maculado, tornando-as meras executoras de um trabalho pensado por ouvintes, que reforça discursos e práticas de uma cultura ouvintista, que menospreza a diferença surda, oprime as trabalhadoras surdas e os trabalhadores surdos, apagando as suas identidades surdas em termos de docência.

Pode ser visto na narrativa da Prof.<sup>a</sup> Pâmela (Quadro 16, p. 156) que a sua relação com Sandra envolvia relações de poder por meio da subordinação profissional da educadora surda. Pâmela, professora ouvinte, era quem dava os “comandos da atividade” para a educadora surda. Sandra, dessa maneira, acabava por não ter autonomia pedagógica. De certa maneira, Paola também reclamou da incompreensão de sua colega quando eram delegados os comandos. Reclamou da falta de entendimento, mas em nenhum momento problematizou o fato de a educadora surda ser usuária de língua de sinais e ela ter de tentar se comunicar por meio da leitura labial.

Paola, por sua vez, vislumbrou que as condições para o desenvolvimento do trabalho de sua colega surda, Sabrina, eram precárias, o que inviabilizava resultados positivos, porque a educadora surda não possuía condições materiais para alfabetizar a criança surda em Libras.

Para além dessa questão, que parecem ser importantes para os bons resultados pedagógicos, o que chama atenção é o fato de esse ser o principal conteúdo a ser ensinado à criança surda. É preciso lembrar o fato de muitas crianças surdas ingressarem na escola sem dominar a sua língua natural, a de sinais. É crítico o fato de o conteúdo ser apenas Libras, pois se as crianças ouvintes aprendiam outros conteúdos de outras disciplinas escolares, as crianças surdas poderiam sofrer outros processos de exclusão, tendo em vista que o processo educacional não se dava em condições de equidade para elas, até porque no modelo de seriação, os conteúdos são sequenciais. Nesse sentido, a criança surda estaria tendo determinados conteúdos suprimidos em seu processo escolar.

Por outro lado, a ausência de Libras, como conteúdo do currículo escolar, adensa as fragilidades nos processos escolares das crianças surdas, uma vez que muitas ingressam na

escola sem o domínio de uma língua que dê suporte as suas elaborações cognitivas. Essa ausência de contato com a língua de sinais, além do isolamento das crianças surdas causado pela inclusão, afinal, muitas vezes, em uma escola há apenas uma criança surda, potencializa o fracasso educacional das crianças surdas e é percebido pelos próprios sujeitos surdos, como afirma Skliar (2013, p. 19): “o olhar dos surdos sobre o fracasso, [...], se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos”.

Porém, nesse contexto, o currículo, pensado unicamente por e para ouvintes – para um tipo específico de ouvinte, diga-se de passagem: aquele que corresponde a outras categorias ditas padrões e normais –, “se constitui em um conjunto de conhecimentos interessados a serem prescritos, e a partir desses ‘moldes’, construindo sujeitos surdos (LUNARDI, 2013, p. 161).

Em um outro modelo escolar, no qual a diferença surda fosse realmente levada em consideração, a língua de sinais seria a língua de instrução, permeada por todas as questões da cultura surda, aliada aos conteúdos escolares, como Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes etc. Mas não somente isso, de acordo com Dorziat (2009, p. 45).

Um Currículo que tome as diferenças como parâmetro deve realizar reflexão rigorosa sobre os conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividade, tornar central o desenvolvimento de outros e diferentes pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências.

Ao não realizar essas reflexões, a meu ver, a escola regular recorre ao trabalho das intérpretes surdas e surdos como um mecanismo compensatório, tentando minimizar as lacunas que se apresentam em decorrência de um currículo que não leva as diferenças em consideração, no caso, a diferença surda, sem tampouco, problematizar as relações de poder que a envolvem.

No capítulo a seguir, aponto como estavam sendo assumidas as responsabilidades pedagógicas com relação à escolarização das alunas surdas e alunos surdos.

## CAPÍTULO V: SUSTENTÁCULOS EMPÍRICO-ANALÍTICOS DA TESE – AS RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES

Dando sequência às discussões realizadas até aqui, considero que um sistema escolar que implementasse processos inclusivos, nos quais a diferença surda fosse considerada, a língua de sinais não estaria sendo apenas tolerada, mas aceita, respeitada e valorizada. Considero que ela tem sido tolerada não porque as educadoras e os educadores ouvintes em geral não a dominam, mas porque as responsabilidades didático-pedagógicas têm sido terceirizadas, sob a justificativa da ausência de formação especialmente em língua de sinais.

Em contrapartida, uma das narrativas da Prof.<sup>a</sup> Pâmela revelam que apesar do recorrente discurso de falta de formação, muito comum para justificar o fracasso educacional das pessoas surdas (SKLIAR, 2013), o interesse pela língua do Outro surdo também nem sempre é presente, o que dificulta a construção de uma educação mais inclusiva para as pessoas surdas:

**Quadro 17** – Interesse da educadora ouvinte em formação em Libras

| SUJEITO | FUNÇÃO                             | ESCOLA              | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------|------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pâmela  | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Lev Vygotsky | Eu não tenho curso de Libras, assim, eu acho que vai muito do interesse, não é uma área que... Que tem área que causa aquela motivação para você, para se aprofundar. No meu caso, eu não tenho muita motivação para aprender Libras, então eu sinto mais dificuldade pra isso, procuro ler, procuro saber o que posso fazer de diferenciado por ele, mas é difícil. Mas percebo que ele não pode ser deixado ali, tem que buscar coisas diferentes, mas se pensar em inclusão eu também não posso trazer tão diferente, porque se eu for tratá-lo de forma tão diferenciada eu não estou fazendo inclusão. Então, ia para uma sala, eu tive até, no início do ano, com a mãe do surdo porque ela queria uma aula muito direcionada para ele, eu disse: “mas eu não estou dando aula, não dou aula de Libras, eu sou professora de língua portuguesa, não de sinais” (12/09/2018). |

**Fonte:** Sujeito da pesquisa.

A fala dessa professora (Quadro 17, p. 162) ouvinte ilustra que a língua de sinais, embora já se apresentasse como uma demanda em sala de aula, não ocupava um lugar no centro de interesse de alguns profissionais que estão em atividade. Isso fica claro quando a professora afirma que não possuía interesse em aprender a língua e que, quando foi cobrada

pela mãe de uma criança surda, mostrou que seu papel naquele espaço era ensinar português, não Libras.

Certamente, a língua de sinais, como qualquer outra segunda língua (como é para as pessoas ouvintes), não será dominada por todas(os) profissionais da escola – a não ser que, de fato, seja encarada como segunda língua de nosso país e faça parte contínua e efetivamente de políticas educacionais de formação docente –, embora essa utopia não deva ser abandonada pela comunidade surda.

O desinteresse docente, no entanto, mostra a face excludente da realidade da escola regular, em relação à presença das pessoas surdas. Segundo Dorziat, Araújo e Soares (2017, p. 44), “o desconhecimento de Libras como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças”.

Por isso, seja por qual for o motivo (desinteresse, falta de tempo, ausência de políticas de formação docente e continuada etc.), a educação das pessoas surdas, por meio da língua de sinais, tem ficado muito mais a cargo das(os) intérpretes de Libras. A escola regular, dessa forma, pode estar subalternizando a educação das pessoas surdas através de uma língua e um currículo voltados para um tipo de ouvinte.

No caso de pessoas surdas adultas, que convivem em espaços educacionais, como nas universidades, é compreensível que, na maioria das vezes, a língua de sinais seja viabilizada por meio de intérpretes de Libras, porque essas pessoas já dominam a língua, possivelmente já estão imersas na cultura surda e, assim, podem acompanhar os conhecimentos curriculares oficiais de forma equânime às ouvintes.

Já em relação às crianças surdas, porém, muitas delas chegam às escolas sem uma base linguística consolidada, o que requer da escola primeiramente uma educação bilíngue, preferencialmente, com uma educadora surda ou um educador surdo (ROMÁRIO, 2018), para que elas adquiram a sua primeira língua, dando base para a aquisição da segunda com condição, dessa maneira, de aprenderem os conhecimentos escolares. Por isso, nesse último caso, a figura da(o) intérprete como um mediador da comunicação, torna-se questionável nesse contexto. Para Quadros (2004, p. 62):

Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em

compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete.

Ao inserir intérpretes surdas e surdos, as escolas regulares de João Pessoa, além de salientarem o discurso da deficiência em relação às educadoras surdas aos educadores surdos, desvalorizavam seu trabalho de professoras e professores e obstruíam o acesso ao conhecimento das crianças surdas, uma vez que a condição orgânica das(os) intérpretes os(as) impedia de interpretar da língua oral para a de sinais.

Ainda que a intenção tenha sido considerar o argumento de que era importante a presença de sujeitos surdos na educação das crianças surdas, o sistema escolar de João Pessoa talvez tenha implementado essa ação sem considerar o que é bilinguismo, o que é tradução intermodal, alteridade surda, papéis de docente e intérprete etc.

Essa realidade expõe também o fato de que a escola regular parece ainda não ter compreendido o que é a língua de sinais, a cultura surda, e sua importância para as pessoas surdas, perpetuando uma concepção clínica, da deficiência, oralista e baseada no binarismo normalidade/anormalidade, sendo a normalidade atribuída às pessoas ouvintes e a anormalidade às surdas. Essa concepção de anormalidade que, até então, atingia apenas as alunas surdas e os alunos surdos, com a inserção das(os) profissionais surdas e surdos, as(os) alcançou.

A situação em análise, não evidencia apenas a falta de cuidado com as diferenças surdas no currículo, mas os efeitos nocivos que ela pode gerar para a história e para as identidades das educadoras surdas e dos educadores surdos. Segundo Moreira (2001, p. 43):

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas?

Assim como o autor supracitado, compreendo que o currículo escolar possui discursos que tentam demarcar territórios para as identidades, marcar lugares sociais para os sujeitos a

fim de construir determinadas subjetividades. No que diz respeito à realidade pessoense, de que forma isso ocorria?

Ao envolver as educadoras surdas e os educadores surdos em uma realidade na qual a sua condição biológica era ressaltada em detrimento de suas potencialidades linguísticas e visuais, há uma subjugação dessas pessoas e ofuscamento das suas identidades surdas, reverberando nas crianças surdas, sujeitos que, na maioria das vezes, buscam em suas educadoras surdas e seus educadores surdos uma referência cultural (DORZIAT, 1999; SKLIAR; LUNARDI, 2000; SÁ, 2006; REIS, 2007; QUADROS, 2012; RANGEL; STUMPF, 2012; PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013; STROBEL, 2013; ROMÁRIO, 2018).

Desse modo, o currículo, produto de interesses ideológicos e permeado por relações de poder, deixou de optar pela busca de construção de identidades com base em uma concepção de currículo que respeita as diferenças, para expor as condições biológicas das pessoas surdas, como uma condição de deficiência. Porém, ao fazê-lo, expõe a sua fragilidade de conhecimentos em relação às pessoas surdas e a sua cultura, bem como demonstra suas concepções conservadoras que privilegiam a língua oral em detrimento da língua de sinais, englobando esta última na prática escolar meramente como um instrumento metodológico ou recurso pedagógico, descolado de questões culturais, identitárias e históricas. Dorziat (2009, p. 56) sustenta que:

As iniciativas que tornam a LS [Língua de Sinais] recurso pedagógico, assim como muitas outras no âmbito educacional, que destacam o discurso do respeito às diferenças com a abertura das escolas para receberem os excluídos são simplificadoras e superficiais, são construídas sobre realidade que não oferece condições de atendimento às necessidades educativas, nem daqueles que já frequentam as escolas.

As práticas pedagógicas das escolas regulares, ainda que estivessem mais abertas à língua de sinais, se baseavam no discurso da diversidade, essencializando o grupo de pessoas surdas e separando momentos específicos para contemplar suas demandas. Não consideram que essas pessoas e sua língua fazem parte do processo curricular e que, por isso, precisam ser levadas em consideração. Se o currículo escolar não incorpora as diferenças, entre elas a diferença surda, em toda a sua singularidade cultural, mantém práticas excludentes e concepções hegemônicas.

Diante dessa questão, foi importante saber de que forma as(os) profissionais que atuavam na educação das pessoas surdas assumiam suas responsabilidades, levando em consideração fatores como a formação em língua de sinais. A seguir, trago algumas narrativas de profissionais (surdas, surdos e ouvintes) que trabalhavam na mesma sala de aula e que discorreram sobre suas responsabilidades.

**Quadro 18** – Responsabilidades de uma intérprete surda e uma professora de Educação Infantil com o(a) aluno(a) surdo(a)

| SUJEITO  | FUNÇÃO                                  | ESCOLA              | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|-----------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sofia    | Intérprete surda                        | Escola Paulo Freire | A minha responsabilidade é desenvolver um aluno surdo, eu não quero que ele fique diminuído, eu quero desenvolver mais para ele aprender melhor. No caso, a minha aluna, ela não conseguia aprender. Aí fui ajudando e desenvolvendo e aí ela foi desenvolvendo, aprendendo melhor com as imagens, aí as palavras ela foi conseguindo entender. No caso, como eu antes falei, no “BO, o que é B, O, L, A”? Aí ela conseguiu entender o que é isso aqui, bola e aí ela começou a desenvolver. Acho bom desenvolver (22/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Priscila | Prof. <sup>a</sup> da Educação Infantil | Escola Paulo Freire | O meu papel é tentar ensinar a ela alguma coisa. Acho que meu papel com [nome da aluna surda] foi fazer ela querer ficar na escola, no princípio, ela relutou bastante e não queria ficar, hoje [nome da aluna surda] vem pra escola com prazer, ela gosta, ela participa, faz as atividades. O meu papel como professora é educá-la, ensiná-la. Tenho, eu acho que eu tenho. Eu tô com dificuldade agora na questão da leitura, porque estou começando ensinar a juntar famílias, aí como é que eu vou fazer isso com ela? Como é que [nome da aluna surda] vai fazer as primeiras palavras? Aí até Sofia: “não, ela não vai falar a palavra, ela vai falar as letras e depois vai identificar por imagem”, aí essa parte, realmente, eu tô um pouco perdida porque eu não sei como fazer com ela. Mas aí Sofia vai dar um suporte nessa questão, a questão de leitura né, que ela precisa aprender a ler, eu tava perguntando: as crianças juntam sílabas e como é o processo de uma criança surda? Ela junta as sílabas? Não, ela vai saber as letras. Sofia é meu braço direito nessa parte aí, que fica diretamente com ela porque eu tenho 20 alunos, passando atividade, Sofia tá lá do lado dela, explicando e dando todo o apoio pra [nome da aluna surda] (23/08/2018). |

Fonte: Sujeitos da pesquisa.

É possível perceber que a Prof.<sup>a</sup> Priscila (Quadro 18, p. 166) sentia certa angústia em ter que assumir a responsabilidade de educar uma aluna surda. Parece que esse sentimento se dava, especialmente, pela ausência de conhecimentos pedagógicos no que diz respeito ao processo educacional de uma criança surda. Por que a professora se sentia perdida em educar a criança surda? Seria pela falta de conhecimentos relacionados às pessoas surdas e sua educação?

Pesquisas em educação de pessoas surdas têm demonstrado reiteradamente o desconhecimento da escola em relação aos sujeitos surdos e sua escolarização, como aponta Lacerda (2006, p. 175): os “depoimentos relevam ainda que tanto a escola quanto os professores conhecem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente o aluno surdo, sua realidade e suas dificuldades de linguagem etc.”.

Talvez seja o sentimento de que a diferença causa estranhamento e reações de distanciamento que explicam o discurso da Prof.<sup>a</sup> Priscila. Ela naturaliza o fato de ter 20 alunas e alunos ouvintes e conseguir trabalhar com elas e eles, ou seja, a quantidade não representava dificuldade porque era possível padronizar e homogeneizar as práticas, seguindo um parâmetro de normalidade. Não havia questionamento sobre o desenvolvimento do trabalho com ouvintes, porque o conceito de normalidade era tão natural que a impedia de enxergar as diferenças existentes nesse padrão. Como o exercício de uma prática pedagógica que incluía as diferenças no cotidiano de seu trabalho inexistia, a(s) diferença(s) marcada(s) se tornava(m) um problema. Por isso também a aluna surda representava um peso maior para a professora. É possível inferir, com isso, que não era apenas o desconhecimento da diferença linguística e dos procedimentos didático-pedagógicos que limitavam a inclusão dessas crianças, mas o conceito subjacente às práticas pedagógicas já existentes na escola.

Em um contexto inclusivo, não obstante a escola seja um espaço de contestações, significações e permeado por relações de poder, que são ressignificadas a cada nova relação social, a valorização das diferenças de todos os sujeitos torna a perspectiva pedagógica um pouco mais inclusiva, pois pode representar o começo do encontro que agrega os sujeitos, evitando uma prática totalmente separatista como regra.

Assim como Klein e Lunardi (2006), entendo que a cultura surda e a cultura ouvinte não deveriam ocupar posições opostas, entretanto, nesse processo de negociação cultural, as práticas pedagógicas precisam considerar as singularidades surdas. Uma delas a ser considerada dá-se no processo de alfabetização. Sobre isso, a professora ouvinte questiona: como iria fazer para ensinar a criança surda? Quais seriam os melhores processos metodológicos para ensinar uma língua que não era a da criança surda? As diferenças entre os processos de alfabetização de crianças surdas e ouvintes são uma realidade.

Mais uma vez surge a necessidade de se desestabilizar essa visão padrão. Começando pelas formações docentes que não preparam professoras e professores para o ensino, para a

alfabetização, considerando a realidade escolar. Presas(os) a estratégias uniformizadas, crianças que possuem uma forma diferente de aprender ficam de fora do processo educacional, sendo preciso recorrer a outras(os) profissionais, como é o caso em análise.

Segundo Priscila (Quadro 18, p. 166), Sofia era o seu “braço direito”, reconhecendo ficar perdida no processo de alfabetização da criança surda, recorrendo diretamente ao trabalho da profissional surda. Sofia, apesar de ainda estar passando por um processo de formação docente, como graduanda em Licenciatura em Letras-Libras, parecia conhecer melhor como era a alfabetização de uma criança surda. Logicamente, o fato de ser surda dava-lhe essa percepção melhor, porém, em comparação com a colega ouvinte, esta deveria ter melhores ferramentas pedagógicas, visto que já era formada em Pedagogia. Priscila indicou e Sofia ratificou que a metodologia da educadora surda se baseava na experiência visual da criança surda, distanciando-se do método puramente fônico, que, para as crianças surdas, historicamente tem sido frustrante, especialmente quando a língua de sinais não está minimamente associada.

Além desse aspecto, vale destacar as narrativas em torno das responsabilidades que ambas profissionais assumiram possuir. Apesar de, oficialmente, a responsabilidade de ensinar, educar e avaliar seja da professora Priscila, e assim ela expôs, parece que essas tarefas ficavam muito mais sob a responsabilidade de Sofia.

Quando Sofia discorreu sobre sua responsabilidade e afirmou que esta deveria ser a de “desenvolver um aluno surdo”, e quando acentuou, por meio de pronome possessivo, que a sua aluna foi se desenvolvendo, aprendendo, com sua ajuda, ela enfatizava a sua importância naquele processo pedagógico. Priscila, por sua vez, ao dizer que Sofia ficava diretamente com a aluna surda, explicando e dando todo apoio à criança, porque ela possuía 20 alunos e alunas, como se a menina fosse alguém à parte, ratifica que Sofia é quem estava assumindo a responsabilidade de “desenvolver” a aluna. Freire (2014, p. 90) afirma que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...]. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Se nos basearmos estritamente nessa citação de Freire, a competência pedagógica da professora, na situação exposta, pode ser colocada em dúvida. No entanto, é preciso realizarmos uma análise mais ampla sobre essa questão, entendendo que há uma gama de elementos que compõem esse complexo cenário educacional.

Os processos educacionais, na maioria das vezes, são vistos como de responsabilidade principal das professoras e dos professores. A qualidade da educação quase sempre é atribuída ao corpo docente. Souza e Góes (2016) afirmam que as professoras e os professores se frustram, se preocupam, se acomodam ou resistem de diversas maneiras. Os meios de comunicação, segundo elas, são bem atentos em relação ao corpo docente, alternando suas análises basicamente em dois ângulos: ora apontando seus baixos salários e a escassez de recursos materiais para o trabalho na escola, ora destacando o seu despreparo e a sua incompetência, sem realizar uma análise que estabeleça uma relação entre eles e os condicionantes mais e menos fortes da realidade educacional (SOUZA; GÓES, 2016).

Nessa perspectiva, é preciso compreender que os problemas que envolvem a educação são condicionados por elementos econômicos, sociais, culturais e políticos em uma estrutura na qual “[...] o professor é o produto, ele mesmo, de um ritual de escolarização sem qualidade” (SOUZA; GÓES (2016, p. 167). As professoras e os professores são uma “peça (importante) da engrenagem” do sistema educacional que conduz os processos educacionais, mas não é a única. Assim, análises que tomam apenas o corpo docente como responsável pelos problemas educacionais, acabam “isentando de responsabilidade o sistema, e colaborando para sua perpetuação” (SOUZA; GÓES, 2016, p. 167).

Considero, dessa forma, que os problemas que envolvem a educação de pessoas surdas são reflexos dessa complexidade que constitui a educação como um todo. A formação docente é apenas um desses problemas, que se soma a investimentos insuficientes na educação, a uma política educacional que não assume como pilar uma política de alteridade, a práticas escolares que tomam as diferenças apenas como um tema, a um currículo engessado de vertente homogeneizadora, as relações de poder que constituem todas as relações sociais etc.

Contudo, não podemos deixar de considerar que, apesar de as professoras e os professores serem uma “peça da engrenagem” do sistema educacional, suas práticas culturais representam, de diversas formas, a partir de diferentes concepções pedagógicas, o conjunto dos elementos que constitui o sistema educacional, pois são elas e eles quem estão se

relacionando diretamente com as alunas e os alunos, por conseguinte, com as diferenças que as(os) constituem.

Embora, como foi dito, não seja a única responsável pela adequação de processos inclusivos, a formação docente é um quesito fundamental para a promoção da inclusão das pessoas, entre elas as surdas. Por isso, por mais que os problemas extrapolem unicamente o trabalho docente, as professoras e os professores precisam assumir uma postura de responsabilidade na escolarização dos sujeitos surdos, seja em termos formativos, seja na prática pedagógica.

No quadro a seguir, veremos como as profissionais – surda e ouvinte – têm visto as suas responsabilidades com as crianças surdas:

**Quadro 19** – Responsabilidades de uma intérprete surda e uma professora de Ensino Fundamental com o(a) aluno(a) surdo(a)

| SUJEITO  | FUNÇÃO                     | ESCOLA             | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|----------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Silvana  | Intérprete surda           | Escola Jean Piaget | Minha responsabilidade é com o surdo, estar com o surdo ensinando Libras. Já a da professora, ela manda, é de mandar em todos, surdos, ouvintes, a responsabilidade é dela. A minha o foco é só Libras com o surdo, ajudar com o surdo, só. Porque ela explica, está lá oralizando, escreve os temas, está lá explicando, é diferente. Quando tem a prova ela me manda e eu organizo para que eu possa ajudar o aluno surdo, então eu organizo em Libras. Aí ele vai vendo que a responsabilidade de organizar, e ajudar é minha, mas é diferente sim, as provas são diferentes (26/11/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Paulínia | Professora do Ens. Fund. I | Escola Jean Piaget | Vou te dizer que ela faz tudo [Silvana], porque para [nome do aluno surdo], ela é uma professora. Eu dou a atividade, ela passa tudo para ele na língua que ele tem que aprender porque eu não tenho o preparo ainda para isso, eu estou estudando. Então, ela vai lá, senta, fala para ele o que ele tem que fazer, em Libras, e ele já entende quando ela fala, aí que papel ela está exercendo? É o de professora. Quando ela está traduzindo o que eu digo, o que eu não sei falar, porque agora eu sei, eu vou lá e falo, mas antes quando eu ia lá, como eu dizia isso pra ele? Ela está sendo intérprete. Quando ele precisa ir ao banheiro, fazer alguma coisa e precisa de alguém para olhar na hora do lanche, ela é a cuidadora. Aí, como eu posso dizer assim, na minha sala, ela não é professora, a professora sou eu. “Vou chegar aqui, vou abalar, eu sou a professora? Não sou”. De [nome do aluno surdo], eu passo o conhecimento para ela, ela vai e interpreta para ele mesmo com as limitações dela (27/11/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

A narrativa de Silvana (Quadro 19, p. 170) mostra que o seu foco pedagógico era a criança surda, ensinando Libras. Quando a criança passava por avaliações, o seu trabalho era o de adaptá-las à Libras. Embora seja possível perceber que o processo inicial de

planejamento fosse da professora ouvinte, era Silvana quem dava sequência a ele de acordo com a diferença linguístico-cultural da criança surda. Mesmo quando Silvana dizia que a professora ouvinte desempenhava um papel fundamental no processo de ensino, esse papel parecia estar voltado quase que unicamente para as crianças ouvintes, ficando sob sua responsabilidade os processos de ensino da criança surda. Novamente, a ideia de interpretação delegada ao trabalho da profissional surda, sustentada pelo discurso oficial do sistema educacional de João Pessoa, vai sendo desnudada pelas narrativas.

É possível compreender que havia um desvio total do trabalho dessa profissional da função de intérprete, para a qual ela oficialmente havia sido contratada: intérprete de Libras de nível médio, como constava em seu contrato, recebendo inclusive um salário de acordo com essa função. Desenvolvia, portanto, três atividades, mas recebia como uma profissional de nível médio, mesmo sendo graduada em Licenciatura em Letras-Libras e com especialização em Libras. A escola regular parecia, desse modo, além de incorporar o trabalho de Silvana de forma precária, por designá-la para uma função (intérprete) inapropriada para a sua condição, realizava desvio de função, exigindo dela exercer o trabalho docente e de cuidadora, sem considerar a sua formação acadêmica.

Parece que a inserção dessas(es) profissionais tinha por objetivo suprir as necessidades da escola regular, em termos práticos, mas, ao mesmo tempo, não dava a elas e eles autonomia plena para planejar suas aulas e ensinar os conteúdos necessários em termos de língua de sinais ou outros. Em alguns momentos, porém, parece que isso acabava por ocorrer, por iniciativa delas(es) mesmas(os), mas os conteúdos a serem interpretados, escolhidos pelas professoras ouvintes, também não eram dispensados. Afinal, o que as educadoras surdas e os educadores surdos deveriam ensinar? Ou deveriam interpretar? Não havia planejamento.

Nesse contexto, havia a predominância de um trabalho pedagógico ligado à prática de ensino e não de interpretação, embora as atividades fossem preparadas pela professora ouvinte. A educadora surda parecia desenvolver um trabalho de professora assistente ou auxiliar, mesmo não sendo essa a função para a qual foi contratada.

Retomando a pesquisa desenvolvida por Aires (2017), a autora aponta que a bidocência é um dos elementos potenciais para a constituição da educação bilíngue. Entretanto, como dito anteriormente, o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida era outro, se deu em uma escola voltada para pessoas surdas (escola bilíngue). Nesse espaço, segundo

ela, as práticas de bidocência indicavam para um potencial docente, ou seja, docentes surda(o) e ouvinte fluentes em Libras e em língua portuguesa escrita, compartilhavam de saberes e aprendiam uma com a outra em sala de aula. Vale destacar que o processo de planejamento e execução dos momentos didático-pedagógicos eram sempre realizados pelas duas professoras, em parceria.

Essa poderia ser uma alternativa ao contexto da sala de aula regular com crianças surdas em processos de escolarização. Assim como na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), era outra alternativa paliativa, diga-se de passagem, haja vista que diversas pesquisas e as próprias pessoas surdas têm defendido que as escolas bilíngues são a melhor alternativa para a educação das pessoas surdas. Mas, como implementar uma prática de bidocência sem que a professora ouvinte soubesse Libras? Como construir uma prática de bidocência nas escolas de João Pessoa, se não havia um planejamento entre as educadoras? Como desenvolver um modelo de bidocência se as professoras ouvintes deixavam quase que totalmente sob a responsabilidade das educadoras surdas e dos educadores surdos o processo de ensino das crianças surdas?

A situação em análise, evidencia que o trabalho pedagógico desenvolvido pela educadora surda, assim como o de suas(seus) colegas, era quase que de responsabilidade plena, em diferentes frentes pedagógicas, no que concerne à educação das crianças surdas, no entanto, sob a vigilância das professoras ouvintes. A narrativa da professora ouvinte (Quadro 19, p. 170), Paulínia, atesta isso de forma contundente, esclarecendo as responsabilidades assumidas por cada uma em sala de aula.

Pelas narrativas (Quadro 19, p. 170), é possível perceber que o trabalho pedagógico implementado pela educadora surda compreendia um ensino voltado para as diferenças da criança surda. A língua de sinais era o seu principal foco. O ensino de língua de sinais para a criança surda apresentava ganhos inquestionáveis. Ao manter educadoras e educadores ouvintes como responsáveis pela escolarização das crianças surdas, mesmo sabendo que de fato quem desenvolvia o trabalho pedagógico com as crianças surdas era as educadoras surdas e os educadores surdos, não era uma forma de a escola regular manter as velhas concepções da política inclusiva? Não era uma forma de mascarar a potencialidade da língua de sinais e da referência cultural surda? Isso tudo para não reconhecer as fragilidades apresentadas pela

escola? São perguntas que dão pistas para a compreensão do que vinha ocorrendo naquele contexto.

Busquei aprofundar a discussão sobre as responsabilidades nos processos educacionais:

**Quadro 20** – Desresponsabilização da educadora ouvinte do processo educacional da criança surda

| SUJEITO | FUNÇÃO                             | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------|------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paola   | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Helena Antipoff | Sim [estava se desresponsabilizando pela educação da criança surda]! Por questão de sanidade mental (risos). Não é uma boa justificativa, mas é isso. Eu agi meio assim, que eu lavei minhas mãos porque eu falei com a responsável da educação especial, ela disse: “não se preocupe, porque isso não é responsabilidade sua, ele vai ficar na sala, mas é pra ser alfabetizado em Libras”. Aí eu pedi ajuda da mãe pra fazer as atividades de casa, ela não fez. Tem as xerox, Sabrina só tem a xerox pra trabalhar com ele e eu não vou endoidar, não, não vou me estressar, não, aí eu realmente me omiti. É que também não tem muito o que fazer porque é, assim, uma situação dialética, porque é se omitir porque não estou fazendo além, mas, por outro lado, também não é se omitir porque eu não tenho as ferramentas necessárias. É como se quisessem que eu consertasse essa lâmpada com nada, olha a altura dessa lâmpada. “[...] ela participa do meu [trabalho], ajudando, mas eu não participo muito no dela orientando, então, eu posso dizer que ela me ajuda muito mais do que eu ajudo ela” (17/08/2018). |
| Sabrina | Intérprete surda                   | Escola Helena Antipoff | Não, ela nunca chega perto de mim, nunca me dá nada, eu quem chego perto e pergunto a ela o que eu dou para ele, o que vai passar para ele e ela não passa nada. Ela não tem estratégia, ela não procura no <i>google</i> , ela não vai pesquisar. Eu acredito que ela tem preguiça, não faz nada, até coisas simples. Eu digo a ela: “é simples, usa uma estratégia que dê para atingir ele”, mas difícil, ela não quer. Aí eu sozinha, pego atividades em relação a Libras [...] (26/07/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** Sujeito da pesquisa.

As narrativas das profissionais é mais um exemplo flagrante do processo educacional que vinha ocorrendo nas escolas da cidade de João Pessoa.

Um dos aspectos a serem destacados é o fato de a Prof.<sup>a</sup> Paola afirmar (Quadro 20, p. 173) que a pessoa responsável pela educação especial no sistema educacional de João Pessoa a desresponsabilizou da educação da criança surda, tendo em vista que ela iria ser alfabetizada em Libras pela educadora surda. A profissional, assim, parecia compreender a importância de a criança, que não dominava a língua de sinais, ter a aquisição da linguagem para que pudesse *a posteriori* se desenvolver em outros conteúdos escolares. Entretanto, novamente questiono:

se ela estava inserida em uma turma na qual os conteúdos para ouvintes são diferentes, a escola estaria promovendo de fato um processo inclusivo?

Essas ações do sistema educacional pessoense parecem ser em resposta a um reconhecimento de que as ações pedagógicas ditas inclusivas com crianças surdas, onde dominam os sujeitos ouvintes, não têm funcionado. Sendo assim, cria estratégias, por meio das educadoras surdas e dos educadores surdos, para compensá-las, mas ao mesmo tempo o faz sem abalar a sua estrutura, sem problematizar a política inclusiva, os discursos que constituem a escola e as práticas implementadas.

O que chama atenção também é: se o objetivo da escola era ensinar apenas Libras como L1 para a criança surda, qual seria, então, o papel da professora ouvinte na escolarização dessa criança? As palavras de Paola confirmam que as crianças surdas, não obstante incluídas em salas de aula regulares, estavam sob os cuidados corporais, em interação linguística e passavam por processos de ensino e aprendizagem direta e quase que exclusivamente a cargo das educadoras surdas e dos educadores surdos. Segundo ela, diante das dificuldades, ela se omitiu no processo escolar da criança surda pela qual era a responsável didática e pedagogicamente, porque lhe faltavam as ferramentas para desenvolver o seu trabalho. As ferramentas às quais ela se referia era a formação pedagógica, didática, linguística e cultural para trabalhar com a criança surda. Se ela via sua posição como de omissão, era porque sabia que os conteúdos que deveriam abarcar a educação da criança surda não deveria ser apenas Libras e que a responsabilidade pedagógica não deveria ser única e exclusivamente da educadora surda.

Freire (2014) critica essa posição omissa das professoras e dos professores, quando afirma: “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções* (FREIRE, 2014, p. 96, grifos do autor). A omissão docente representa o quão problemático tem sido a educação das crianças surdas nas escolas regulares, visto que o fator linguístico-cultural afasta as professoras e os professores das crianças surdas, repassando a responsabilidade para outras(os) profissionais que atuam nesse espaço.

A analogia da lâmpada que Paola fez (Quadro 20, p. 173) demonstra que esse processo educacional com a criança surda, para ela, representava algo muito difícil, quase inalcançável, longe de suas condições pedagógicas. Apesar de todas essas questões, qual o compromisso

político-pedagógico que as professoras e os professores têm assumido com a educação, que engloba todas as pessoas? A desresponsabilização tem sido a opção das professoras e dos professores para com as crianças surdas? Diria Freire (2014, p. 94):

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar.

A realidade descrita pela professora ouvinte retrata os problemas que envolvem as crianças surdas na escola regular. Educadoras e educadores ouvintes têm agido de formas diferentes em torno da escolarização dessas crianças.

O fato de Paola se eximir do processo escolar de sua aluna mostra que a educação das crianças surdas parece que tem sido um problema para as professoras e professores. Antes, ainda que não assumidamente, o papel docente, muitas vezes, era delegado às intérpretes ouvintes de Libras. Porém, com essa nova configuração dos papéis nas escolas regulares de João Pessoa, esse papel passou a ser delegado às intérpretes surdas e aos intérpretes surdos.

A narrativa da educadora surda, Sabrina, ratifica o que a própria Prof.<sup>a</sup> Paola já reconhecia: que o trabalho pedagógico com a criança surda estava ficando sob a total responsabilidade da educadora surda. Demonstra a sua insatisfação, ou seja, ela não concordava com o que estava ocorrendo e cobrava uma atitude mais proativa da professora ouvinte, até porque Sabrina sabia que oficialmente a responsabilidade didático-pedagógica da escolarização da criança surda não era sua.

Vê-se que a relação em sala de aula entre as duas profissionais não era propriamente de uma parceria. Os papéis de cada uma pareciam estar sendo distorcidos, principalmente o de Sabrina. Essa confusão de papéis, sobretudo quando as professoras e os professores não assumem as responsabilidades que lhes são atribuídas, mesmo quando se trata de intérpretes ouvintes, mostra-se um problema para a escolarização das crianças surdas, como aponta Lacerda (2006) em pesquisa realizada com diferentes profissionais:

A questão da falta de um planejamento conjunto, da falta de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também foi trazida pelas intérpretes. Elas se referem a tentar fazer o melhor possível num espaço adverso e cheio de dificuldades de relação, já que muitas vezes o professor não assume seu papel diante do

aluno surdo, delegando funções a elas ou propondo atividades que não fazem qualquer sentido para este aluno. [...]. Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções se mostram essenciais e são um primeiro passo para uma convivência tranqüila e que possa trazer ganhos efetivos ao aluno surdo (p. 175).

Quando os papéis de cada sujeito envolvido na sala de aula regular são analisados, no contexto oficial, no qual a professora ouvinte era a responsável pelo processo pedagógico da criança surda, o papel da intérprete surda acabava por se configurar muito mais como um apêndice ao trabalho da professora ouvinte do que fazendo parte integrante do trabalho principal. Ao mesmo tempo, quando analisado no contexto da prática, o trabalho pedagógico da profissional surda se tornava o principal, porque participava diretamente dos processos educacionais da criança surda, tornando o papel da professora ouvinte secundário.

Essa realidade poderia se configurar de um modo diferente se, de fato, houvesse um trabalho coletivo, no qual os papéis fossem claros, houvesse uma parceria e ambas profissionais tivessem uma finalidade coerente com a proposta curricular e pedagógica da escola regular. Entretanto, quando a Prof.<sup>a</sup> Paola (Quadro 20, p. 173) afirma que havia “lavado suas mãos”<sup>74</sup>, ratifica a reclamação da educadora surda Sabrina<sup>75</sup> acerca de seu trabalho solitário, ou seja, sem a colaboração da professora ouvinte, diminuindo as possibilidades de fazer do trabalho desenvolvido por elas, algo positivo, que trouxesse resultados positivos para os processos educacionais das crianças surdas.

É possível inferir que a configuração do trabalho pedagógico na escola regular, nos moldes em que se desenhava, acabava por gerar certa comodidade em algumas professoras ouvintes, porque, embora elas justificassem suas ações pela falta de formação, por ausência de suporte, entre outras justificativas, parece que não havia uma busca para compreender as diferenças surdas. O caminho mais cômodo era trabalhar de forma homogênea com as crianças ouvintes e deixar as crianças surdas sob a responsabilidade das educadoras surdas e dos educadores surdos.

Na narrativa a seguir, é possível perceber que essa desresponsabilização inerente à confusão de papéis em sala de aula ou à falta da construção de um trabalho coletivo, embora

---

<sup>74</sup> Vide Quadro 20.

<sup>75</sup> Vide Quadro 21.

não representasse todas as professoras e todos os professores da escola regular, também não era um caso isolado.

**Quadro 21** – Outras (des)responsabilizações

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA              | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sofia    | Intérprete surda                   | Escola Paulo Freire | [...] para o surdo é diferente, porque já é o meu trabalho, é uma responsabilidade minha, ajudar ele. É só uma aluna surda. [...] Não, ela ensina, mas ela ensina para todos, tem os alunos ouvintes e uma aluna surda. Quando eu estou junto lá, ela vai explicando, e tudo que ela explica, eu vou ensinando. Vou ensinando porque a aluna precisa aprender. Se só ela ensinar, ela não vai entender. Tudo que ela explicar, eu vou ensinando, se o tema não combinar, ela sempre fala, a professora, faz outra atividade adaptada para ela, aí você ensina. A gente sempre combina, mas é diferente do meu trabalho. A gente combina o tema da aula para ir ensinando (22/08/2018). |
| Priscila | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Paulo Freire | Nesse caso, eu estou transferindo [a responsabilidade de ensinar] realmente, porque eu não sei. Como é que eu vou ensinar isto, se eu não sei? Então quem vai me dar esse apoio é ela, porque eu realmente não sei, eu perguntei à ela, a gente sempre sentou pra conversar sobre isso porque eu (...) “meu Deus, como é que ela vai fazer?” Porque quando tá nas letrinhas, tudo bem, então, ela identifica as letras do alfabeto por sinais, agora na junção pra ler, aí realmente eu não sei (23/08/2018).                                                                                                                                                                          |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

A narrativa de Sofia (Quadro 21, p. 177) demonstra que, em sua visão, a sua responsabilidade estava bem definida. Ela assumia a responsabilidade de ensinar a criança surda. Vale ressaltar que, em sua entrevista, ela afirmou ouvir um pouco, por isso a interpretação era possível. Entretanto, nesse contexto, o processo não era de interpretação propriamente dita. Ela deixou claro que a partir das explicações da professora ouvinte, ia ensinando a criança surda; até mesmo a professora sugeria que ela adaptasse de outra forma as atividades quando o tema era diferente do que ela estava ensinando para a turma.

Segundo Lacerda (2006), a literatura da área tem indicado que, no contexto escolar, sobretudo aquele que envolve crianças menores, é impossível a(o) intérprete desempenhar um papel estritamente de intérprete. Essa/e profissional participa das atividades, mediando os conhecimentos por meio da interpretação, mas também faz sugestões, dá exemplos e interage de diversas outras formas com a criança surda, em sala de aula. A autora ressalta, entretanto, que “[...] se este papel não estiver claro para o próprio intérprete, professores, alunos e aluno

surdo, o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança, desconforto e superposições” (LACERDA, 2006, p. 174).

Os dados desta pesquisa vão em direção à denúncia da autora supracitada. Por não haver clareza no cenário da sala de aula, o trabalho pedagógico se tornava dicotômico, no qual teoricamente as responsabilidades pedagógicas eram das profissionais ouvintes e, na prática, tais responsabilidades recaíam sobre as surdas. A professora ouvinte talvez representasse muito mais o papel de uma supervisora pedagógica do que o de professora. No entanto, por desconhecimento, segundo elas, nem supervisionar conseguiam.

Priscila, por exemplo, apesar de dizer que Sofia era um apoio para ela, assumiu que estava “transferindo realmente” porque não sabia ensinar a criança surda (Quadro 21, p. 177). O processo de alfabetização da criança surda, por exemplo, para ela, era um desafio. Embora a criança o fizesse por meio da educadora surda, utilizando a Libras, a professora não tinha a menor ideia de como fazer com que a criança avançasse. Parece-me que o fato de a criança estar por iniciar a sua alfabetização em língua portuguesa por meio da língua de sinais tornava-se ainda mais complexo para a professora ouvinte, fazendo com que ela se afastasse do processo, deixando-o de fato para a profissional surda.

A situação exposta no quadro anterior (Quadro 21, p. 177) ilustra os processos escolares que envolvem as crianças surdas nas escolas regulares, transparecendo que muito pouco se avançou no que diz respeito a incluir a diferença surda. Diferentemente do que muitas pessoas acreditam, a inclusão das pessoas surdas não envolve apenas a formação em língua de sinais, embora ela seja critério fundamental.

Outro aspecto precisa ser refletido com mais atenção: o trabalho didático-pedagógico-curricular que explore a experiência das pessoas surdas, sua visão de mundo, sua cultura. Sem o elemento cultural, quaisquer que sejam os conhecimentos escolares, serão prejudicados. Isso acontece porque as diferenças não têm espaço nos processos formativos de educadoras e educadores ouvintes. A apropriação dos conhecimentos docentes são realizados pensando-se no “homem universal”. A visão de normalidade, portanto, se encaixa nesse padrão e é para essa normalidade hegemônica, aquela de corpos de determinada conformação, *status* social e grupos socialmente aceitos, que devem se dirigir as ações. É com ela que a escola, no seu sentido mais amplo, tem responsabilidade.

A pesquisa desenvolvida por Lacerda (2006), com professoras e professores ouvintes da escola regular, aponta que essas(es) profissionais demonstravam satisfação diante dos resultados dessa experiência com um aluno surdo em sala de aula. Elas e eles relataram que suas aulas transcorriam normalmente, que a figura de um aluno surdo e de um intérprete de Libras eram assimiladas sem dificuldades na rotina escolar, havendo uma boa relação entre todas(os) no ambiente da sala de aula e que o rendimento geral do discente surdo era bom. Diante disso tudo, as professoras e os professores acreditavam que não eram necessários ajustes em sua realidade, podendo ser mantida da forma que estava, porque os incômodos eram mínimos e não mereciam cuidados maiores.

Contudo, a autora, ao fazer uma análise minuciosa dos dados, aponta que, de modo paradoxal, havia uma desinformação geral acerca do argumento da surdez e de suas singularidades, não havia preparação para a prática docente, nem um planejamento de ações que levasse em conta a presença da(o) intérprete e, sobretudo, predominava a falta de consciência de que existiam muitos problemas merecedores de atenção e ações docentes, naquele espaço.

Considerando tanto a pesquisa de Lacerda (2006), que exemplifica a visão de muitas(os) professoras e professores, quanto os dados aqui em análise, percebo que a prática única faz com que a normalidade seja essencializada e passe a ser regra, enevoando a visão sobre a realidade composta por pessoas diferentes. Isso causa uma inadequação do ensino em várias direções: na das supostas pessoas normais e na das pessoas marcadamente diferentes.

Os problemas decorrentes do enquadramento das pessoas supostamente iguais entre si são escamoteados e invisibilizados, enquanto os das pessoas com diferenças marcadas, como as surdas, têm ficado sob a tutela de outras(os) profissionais, que, apesar de serem encaradas(os) como um apoio ou um suporte, parecem ser as(os) profissionais que têm assumido os processos educacionais das crianças nesse modelo escolar. No caso da pesquisa de Lacerda (2006), a relação entre intérprete e aluno surdo parecia ser tão estrita que até ofuscava a diferença surda – geralmente elencada por docentes como uma de suas grandes barreiras no trabalho docente –, bem como todos os problemas que a envolvia decorrentes de práticas docentes que a desconsideravam.

Nessa direção, a educação das pessoas surdas na escola regular parecia ser terceirizada a profissionais mais aptas(os) para trabalhar com os sujeitos surdos, especialmente pelo fator linguístico, criando um vácuo no que se refere às questões curriculares e pedagógicas.

**Quadro 22** – Papel da educadora surda

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------|------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Samanta  | Intérprete surda                   | Escola Anísio Teixeira | A responsabilidade do professor (...) por exemplo, o surdo, o cego, o intelectual, o professor só joga lá, então qual é a responsabilidade? Não tem paciência, o professor se sente uma pessoa isenta naquele momento, limpa, pega a atividade, dá a atividade para o aluno e deixa para lá. Não tem o foco, não sente como se fosse igual ao ouvinte. Falta esse respeito, essa responsabilidade. Eu fico calada, fazer o quê? Eu trabalho igual a professora, pego as atividades dela, combino (...) eu não tenho uma ideia, pego da professora, vou adaptar e passar para o aluno, só isso. Sim, também. Ciências, questões do corpo humano, sexualidade, vou fazendo as adaptações para o aluno ir desenvolvendo. Enquanto vou trabalhando as atividades eu também vou trabalhando os sinais, vou explicando a palavra, como escreve a palavra e ele vai sentindo, percebendo essas questões e vai aprendendo (09/11/2018).                                                                                                                                                              |
| Petrúcia | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Anísio Teixeira | O meu papel continua o de professora, professora titular, professora que planeja, professora que desenvolve as atividades, professora que busca. A intérprete, nesse sentido, ela ficou mais como uma professora auxiliar, não deixa de ser, mas eu esperava mais com relação a isso, até por conta que ela tem essa limitação, então, eu esperava muito mais. Eu até pensei: “ela tem essa limitação, ela também vai me ajudar nesse sentido” [...]. Então, naquele espaço, naquela hora, naquele momento ela me ajudava um pouco porque ficava com a aluna, porque fazia a atividade com ela, então eu dizia: “vamos fazer assim, a gente deve alcançar isso e você vai me ajudar” e entregava a atividade para ela, mais nesse sentido, então, ela ficava com a aluna, mas a comunicação entre ela e a menina eu não sei até que nível ia porque a comunicação comigo e com ela não tinha muito <sup>76</sup> . Tinham outras coisas, por exemplo, já que ela é (...) a intérprete também é surda, então, às vezes, até a comunicação escrita tinha um pouco de dificuldade (04/10/2018). |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

Petrúcia acreditava que a(o) intérprete adequada(o) para trabalhar em sua sala de aula deveria ser ouvinte, o que facilitaria o seu trabalho docente (Quadro 22, p. 180). A professora não se sentia contemplada com a presença de uma intérprete surda. Sem dominar a língua de sinais, ela ficava sem acesso tanto à aluna quanto à intérprete, ambas surdas e usuárias da língua de sinais, condição cultural que as aproximava e isolava a professora ouvinte. Ela ressaltou em vários momentos da entrevista a sua angústia em ter uma intérprete com essa

<sup>76</sup> Apesar de não dizer nesse excerto de modo claro, o sentido dado a esse “nível” citado pela professora era o de nível de conhecimento, de ensino de conteúdos. Em outros momentos da entrevista, isso é dito de forma explícita.

diferença linguístico-cultural. Por isso, ela destacava a surdez da intérprete como uma limitação, especialmente por causa da barreira comunicacional. A angústia da Prof.<sup>a</sup> Petrócia era compreensível, pois, o contexto apresentado pelas escolas de João Pessoa era complexo e confuso.

Apesar de angustiada e preocupada por não saber o nível de comunicação (ensino de conteúdos) entre a educadora e a criança surdas, em comparação com as outras professoras ouvintes, Petrócia demonstrava se diferenciar. Segundo ela, não transferia a sua responsabilidade para a profissional surda. Sem descaracterizar o seu papel de docente, visto que ela era a “professora titular, professora que planeja[va], professora que desenvolv[ia] as atividades, professora que busca[va]”, Petrócia via sua colega de trabalho como uma professora auxiliar, provavelmente por conta da execução do trabalho com a criança surda, enquanto ela o fazia com as crianças ouvintes. Esse é um aspecto importante a ser destacado, pois, certamente, o papel de educadoras e educadores ouvintes é planejar o ensino e as atividades, bem como produzir os instrumentos pedagógicos. Sem querer elencar qual atividade é mais ou menos importante, penso que a separação entre uma atividade e outra (planejamento-execução) expõe as fragilidades curriculares da escola, de formação das professoras e dos professores, expressos, sobretudo, em termos linguísticos.

Esses dados transparecem a importância do conhecimento e uso da língua de sinais – língua gesto-visual – por educadoras e educadores ouvintes para a educação de crianças surdas. Sem esse conhecimento, elas e eles não conseguem planejar atividades adequadas, embora, no caso de Petrócia, ela considerasse que o seu impedimento estivesse localizado apenas na execução. Isso acontece no planejamento das atividades de Língua Portuguesa, por exemplo, que requer o entendimento de que o ensino é de segunda língua e, ademais, com metodologias visuais, uma vez que a língua portuguesa para as crianças surdas deve ser na modalidade escrita. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), “a tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”.

Nessa situação, se as educadoras surdas e os educadores surdos estavam apenas replicando as atividades planejadas pelas professoras ouvintes para o ensino de língua portuguesa, provavelmente, tanto o planejamento quanto a execução eram problemáticos,

visto que, para um bom desempenho na aprendizagem do português escrito, a língua de sinais tem papel fundamental. Contudo, não é o que temos visto nas escolas brasileiras:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS, SCHMIEDT; 2006, p. 23).

Sem os devidos conhecimentos para o ensino de português para as crianças surdas, a língua de sinais também poderia acabar ficando inócua no processo, uma vez que não havia autonomia das educadoras surdas para ensinar o português com base na primeira língua (língua de sinais), ou seja, visto que elas se baseavam nas atividades das professoras ouvintes, como a língua de sinais poderia ser eficiente? Sobre isso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) complementam dizendo que:

Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das idéias para o português.

Esse exemplo relativo ao ensino da língua portuguesa para pessoas surdas constitui um aspecto do processo educacional, porque, assim como esse conteúdo, todos os outros precisam ser pensados em uma perspectiva cultural, de modo a contemplarem as formas de leitura de mundo dessas pessoas. Mesmo com duas(dois) profissionais na sala de aula, os dados deixaram claro que as(os) profissionais surdas e surdos eram meras(os) replicadoras(es) de atividades já planejadas tendo por base uma forma ouvinte de enxergar (reitero que uma única forma ouvinte, provavelmente não das alunas e dos alunos ouvintes reais que estavam presente em sala de aula com suas semelhanças e diferenças). Essa situação pode ser compreendida como reflexo da dominação ouvinte, que, embora vinha incorporando o trabalho de educadoras surdas e educadores surdos para compensar suas fragilidades de

conhecimentos linguísticos, pedagógicos e curriculares, mantinha o poderio sobre as suas ações pedagógicas. De acordo com Lunardi (2013, p. 160-161):

O binarismo ouvinte/surdo, intencionalmente provocado pela ideologia oralista, da ideia de sufocamento, subordinação, inferioridade, colonização, dos ouvintes sobre os surdos, sustentando, assim, uma série de discursos que envolve a educação e o próprio currículo. Nesse contexto, ditam as regras e impõem as normas aos surdos. Mesmo sabendo que essa concepção de ouvinte é atravessada por diferentes recortes, como as relações de gênero, raça, classe social, dentre outras, esse conjunto de ouvintes assume um recorte significativo, é um grupo que, privilegiadamente posicionado, habita e governa o mundo surdo, ou seja, a escola, o currículo, o lazer, enfim, a vida dos surdos.

Isso demonstra, novamente, que os processos educacionais presentes na escola regular estavam descolados de um currículo como trajetória de vida (SILVA, 2011), em que as experiências das pessoas surdas também fossem contempladas.

A narrativa de Samanta (Quadro 22, p. 180) indica que, em sua opinião, educadoras e educadores ouvintes não possuíam um foco nas alunas surdas e alunos surdos e em pessoas com outras diferenças. Sua fala vai em direção a uma crítica sobre as práticas pedagógicas pelo fato de elas não aderirem a uma pedagogia para as diferenças, uma vez que tais práticas são as mesmas para todas as pessoas. São práticas pedagógicas que consideram a diversidade, mas desconsideram as diferenças. Segundo Dorziat (2009, p. 43):

O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente.

Analisando a realidade educacional das escolas pessoenses, os processos pedagógicos pareciam estar voltados somente para os sujeitos que não eram os considerados diferentes, ou estavam sob uma visão homogeneizadora, na qual as diferenças não eram valorizadas, como destacou a Prof.<sup>a</sup> Petrócia:

**Quadro 23** – A ausência das diferenças culturais, segundo uma educadora ouvinte

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA                 | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Petrúcia | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Anísio Teixeira | Eu acho que a gente ainda tem alguns obstáculos para vencer com relação a isso [se a escola se aprofunda ou não nas diferenças culturais dos alunos]. Tem uma tendência, dentro do espaço da escola, de homogeneizar todas essas culturas, é uma forma até mais fácil de lidar com isso. Quando você homogeneiza, por exemplo, você traz uma proposta de atividades que dá um todo, é até mais fácil para você enquanto profissional, mas é um profissional descomprometido com a causa (04/10/2018). |

**Fonte:** Sujeito da pesquisa.

184

A narrativa da Prof.<sup>a</sup> Petrúcia (Quadro 23, p. 184) dialoga com o pensamento de Moreira e Candau (2003), quando afirmam que a escola sempre encontrou dificuldades em trabalhar com as diferenças, escolhendo silenciar e neutralizar as identidades. Essa ação de homogeneizar e padronizar as pessoas é um caminho mais fácil, porque não retira a escola de sua rotina.

Apesar de, atualmente, prevalecer o discurso sobre a importância da pluralidade de identidades, as práticas escolares têm insistido em tratar igualmente todos os sujeitos. No entanto, essas práticas totalizantes esbarram em situações em que é impossível escapar das identidades plurais, diferentes, multifacetadas, contraditórias etc. (HALL, 2011), tomando-as de forma simplista. As diferenças que constituem as identidades são impressas pelas marcas fixas do binarismo (homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual, normal/anormal etc.), sem admitir outras possibilidades de interpretação, a não ser aquela que gera diversas formas de discriminação, preconceito e exclusão.

No campo das identidades surdas, a produção de binarismos também é evidente. Elas são cristalizadas em padrões que estão imbricados nas identidades ouvintes, na relação ouvinte/surdo. O primeiro elemento é o modelo, sendo o segundo visto como o Outro, o diferente, o que deve se adequar à norma. Foi essa concepção que esteve presente na educação das pessoas surdas, historicamente, como diz Skliar (2013, p. 08): “[...] se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc.”

As diferenças surdas, que constituem a cultura desses sujeitos, tiram a escola regular de sua zona de conforto, fazendo com que procure soluções menos traumáticas aos padrões estabelecidos. Segue assim com seus processos homogeneizantes, sem se dar conta de que “[...]” a diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222).

Todo esse processo, porém, é visto como desconhecimento das diferenças, como pode ser analisado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, quando falam sobre como a escola (leia-se o currículo e os sujeitos escolares) trabalhava com as diferenças:

**Quadro 24** – Trabalhando com as diferenças, segundo educadoras ouvintes e especialistas

| SUJEITO  | FUNÇÃO                             | ESCOLA                 | NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------|------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pâmela   | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Lev Vygotsky    | Quando eu disse se achava que estava preparada para a sala regular, sim, mas para lidar com as diferenças no sentido de deficiências, a nossa formação é muito falha porque nem na academia a gente recebe uma informação sobre deficiente e nem a formação continuada tem esse foco de preparar o professor para lidar com as diferenças. Quando se trata das diferenças no geral, tudo bem, você tem que lidar com isso, trazer para sala discussões que não faça pensar de um jeito homogêneo, mas de respeito pelo outro, mas quando se trata de diferenças específicas que vêm de deficiência, a escola não tem muito, não. Eu acho que, na verdade, a gente tem muito discurso na escola, mas ação, ação pontual, não vejo (12/09/2018).                                                                                                                        |
| Petrúcia | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Anísio Teixeira | Então, dentro do espaço da escola que hoje eu trabalho, existe uma aceitação, não sei se é esse aspecto que você está se referindo, mas existe uma aceitação e um acolhimento desses alunos. Então, eu só tenho uma aluna, que estava em sala de aula, então, assim, tem uma aceitação por parte dos alunos, um acolhimento por parte da escola e isso a gente vê que realmente tem e eu creio que, nos primeiros anos, os professores têm esse trabalho de sensibilizar os outros alunos com relação a essa deficiência que a criança tem, que isso com certeza é trabalhado, e quando a gente vê alguma criança naquele espaço da escola que, de certa forma, tem um comportamento preconceituoso com relação a isso ou de minimizar aquela criança, aí a gente começa algum trabalho com aquela criança para sensibilizar o outro com relação a isso (04/10/2018). |
| Patrîne  | Professora                         | Escola Lev Vygotsky    | A gente tem bastante dificuldade em algumas situações porque falta suporte, falta conhecimento. Então, assim, a gente tenta, a gente vai buscando e as coisas vão acontecendo e eu acho que os meninos hoje em dia são muito mais preparados com as diferenças do que, eu acho, os adultos. Acho que eles estão bem mais abertos a lidar com isso (12/09/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                  |                                    |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|------------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Paola</b>     | Prof. <sup>a</sup> do Ens. Fund. I | Escola Helena Antipoff | [...] a criança com necessidades especiais ainda está muito na perspectiva do cuidado, na da socialização do que da aprendizagem formal, assim, aquelas sistematizadas, de conteúdos e tal, ainda está um pouco distante. Até porque não se tem um currículo previsto para esse tipo de aluno, entendeu? Aí ele vai passando compulsoriamente, é uma aprovação compulsória, e que a gente vê alguns progressos durante o ano, mas é muito elementar e não se tem um currículo pensando nesse aluno, são coisas avulsas (17/08/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Donatella</b> | Diretora                           | Escola Lev Vygotsky    | Se eu disser pra você que eles estão totalmente preparados, eu vou estar mentindo. Na minha concepção, eu acredito que precisa aprofundar mais, precisa fazer a questão da interação entre esse currículo, o currículo oculto e o que é o currículo de fato. Há uma necessidade ainda, dentro da escola, de ser feito essa interação, de ser trabalhado essa dificuldade (05/09/2018).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Eliane</b>    | Supervisora                        | Escola Anísio Teixeira | Olha, de uma forma tranquila, a gente não tem essa dificuldade, não. A gente tem, realmente, abarcado essas diferenças, tem tentado trabalhar com essas diferenças. Dá um trabalho, é complicado, é difícil, mas a gente tenta fazer o possível para incluir todo mundo. A dificuldade, eu acho que é o próprio conhecimento de como lidar com essas crianças. Numa sala de aula que você tem de vinte a trinta alunos, como trabalhar com um aluno que tem deficiência? Principalmente no turno da tarde, de manhã é mais tranquilo, do pré ao quinto ano é mais tranquilo, mas de sexto ao nono a dificuldade é maior, porque são vários professores, disciplinas diferentes, então, cada um tem a preocupação de dar o seu conteúdo e nem sempre tem o olhar realmente voltado para essas diferenças (18/09/2018) |

**Fonte:** Sujeitos da pesquisa.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa sinalizam que o tema das diferenças ainda é complexo no contexto escolar. Não obstante a escola saiba de sua responsabilidade em relação às pessoas surdas, bem como às outras consideradas diferentes, o como fazer, para ela, parece ser o maior entrave. Desse modo, a construção de uma educação inclusiva que absorva profundamente as diferenças por meio de uma política de alteridade fica limitada, muitas vezes, a tratar as diferenças como apenas um tema, não as percebendo e lidando com elas como constituidoras dos seres escolares.

Todavia, o “como fazer” – principal elemento apontado como dificuldade – é apenas um desdobramento das questões que envolvem a educação inclusiva. A questão está nas concepções de indivíduo e mundo subjacentes. As dificuldades metodológicas no trabalho com os diferentes não serão superadas enquanto as visões positivistas, que dão base à perspectiva clínica, permanecerem estáticas. O desnudamento dessas visões, que buscam um caminho descolado de uma visão mais sistêmica, é importante fator porque implicará na construção de uma educação inclusiva, em vez da simples busca de um como fazer especializado, que mascara os verdadeiros problemas presentes nesse modelo escolar.

A falta de formação, mencionada pela Prof.<sup>a</sup> Pâmela (Quadro 24, p. 185), é um exemplo disso. Segundo ela, as professoras e os professores não recebiam formação adequada para trabalhar com as diferenças, sobretudo, com as chamadas deficiências. A ausência de informações, em suas palavras, é uma realidade tanto nos cursos de formação inicial quanto nos cursos de formação continuada. Em termos de prática na escola, Pâmela ressaltou que existiam muitos discursos, mas que eles não se efetivavam quando eram em relação às deficiências, mas apenas quando dizia respeito das diferenças “no geral”, por meio de práticas de respeito ao outro.

A visão sobre as diferenças é uma questão a ser pensada quando falamos em inclusão. A hierarquização das diferenças, colocando as chamadas deficiências em um lugar discursivo de maior dificuldade, pelas professoras e pelos professores, expõe o trabalho com esses sujeitos como algo inalcançável, parecendo ser mais fácil lidar com os sujeitos considerados sem deficiência.

No caso da narrativa da Prof.<sup>a</sup> Petrócia (Quadro 24, p. 185), é muito importante o que ela disse em relação à sensibilização e ao respeito ao Outro, sabendo-se do preconceito que ainda existe em relação a ele. No entanto, alguns cuidados devem ser tomados em relação ao tema. O acolhimento e sensibilização são fatores indispensáveis ao estabelecimento de processos educativos que busquem o desenvolvimento integral dos indivíduos. Desenvolvimento integral, portanto, significa a adoção de estratégias múltiplas que não excluem a promoção da aprendizagem desses sujeitos. Ao contrário. Os aspectos sociais, afetivos e cognitivos devem ser vistos de forma sistêmica, porque é essa a forma de constituição dos seres humanos. Contudo, como fazê-lo se os sujeitos responsáveis por essa promoção não conhecem a cultura desse Outro, focam seu olhar na limitação, na deficiência, e não na potencialidade, não exercitando suas capacidades pedagógicas para ensiná-lo?

Dorziat (2009) afirma que com o robustecimento da globalização e da suposta aceitação das diferenças por parte das políticas públicas, questões históricas reivindicadas pelas pessoas surdas, como é o caso da Libras, foram acatadas em diversos espaços públicos. Nesse sentido, ela sustenta que:

A aceitação da LS [Língua de Sinais] nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida

sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes (DORZIAT, 2009, p. 23).

Considerando o pensamento da autora, cabe questionar: será que os sujeitos que compõem a escola estão abertos para trabalhar, aprender, dialogar com essas diferenças? A narrativa da Prof.<sup>a</sup> Patrine sugere que faltava suporte, conhecimentos para o trabalho com as diferenças, no entanto, ao mesmo tempo, ressaltou que não obstante parecia haver uma busca por parte das(os) profissionais, na escola, eram as alunas e os alunos que estavam muito mais abertos ao diálogo com as diferenças. É fato que, atualmente, o discurso de respeito às diferenças é uma realidade mais presente em diversos âmbitos, se compararmos com alguns anos atrás. Ele tem aumentado tanto na escola quanto em outros espaços, como na mídia. Contudo, a meu ver, atualmente, quando estamos falando de escola, esse discurso tem alargado as relações interpessoais, mas tem ficado limitado apenas a isso, não considerando o direito do Outro em aprender.

Respeitar o Outro surdo, por exemplo, além de considerar a experiência visual, a língua de sinais como veículo de cultura e de conhecimentos, as identidades, etc., deve ser uma ação de promoção da aprendizagem de sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos educacionais negados de diversas formas. Conforme Lacerda (2006, p. 181):

[...] a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

Hodiernamente, esse tolhimento de direitos é expresso por meio de práticas pedagógicas desvinculadas de sua cultura, da instrumentalização da língua de sinais, e, sobretudo, de desconhecimento por parte da escola sobre as formas surdas de ser e processos pedagógicos equivocados: ora com professoras e professores que oralizam e a escola não disponibiliza intérpretes; ora com uma relação estrita intérprete-pessoa surda; ora com intérpretes surdas e surdos que não são respeitadas(os) em sua diferença linguística e, por

isso, desenvolvem um trabalho que, nesse contexto, pouco tem acrescentado às crianças surdas em termos de outros conhecimentos escolares, para além dos linguístico-culturais surdos.

A narrativa da Prof.<sup>a</sup> Paola (Quadro 24, p. 185) é muito preocupante, pois mostra o caráter clínico e assistencialista que parece ainda permear a educação das pessoas consideradas com deficiência. Ela foi enfática em dizer que a educação desses sujeitos ainda está circunscrita a uma perspectiva do cuidado e da socialização em detrimento da aprendizagem. Esse discurso, embasado em uma visão clínica, é criticado por Skliar (2013). Para o autor, ele não viabiliza olhar para as diferenças em suas potencialidades educacionais, mas para as deficiências do sujeito, as ausências, como é a falta de audição para as pessoas surdas.

As pessoas surdas, sujeitos culturalmente diferentes, precisam estar em um ambiente educacional em que sintam que há um cuidado didático-pedagógico com as diferenças, na qual as suas também estejam envolvidas. Isso quer dizer que a defesa das diferenças não é de mão única, em direção a apenas alguns grupos, deve ser multidirecional, na medida em que envolva todas as pessoas presentes no processo educacional. Esse deveria ser o espírito de uma “escola para todos”. Mas não parece que é o que vem ocorrendo, pois “a idéia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos” (SOUZA; GÓES, 1999, p. 163-164).

Para diminuir o valor da participação efetiva das pessoas consideradas com deficiência nos processos cognitivos, foi disseminado um discurso pró-socialização que encapsula o discurso da aprendizagem, como se a escola fosse um espaço privilegiado de socialização – e é –, desconsiderando, porém, que é essencial a articulação intrínseca da socialização com a aprendizagem formal e o ensino, uma vez que é nesse espaço que o conhecimento sistematizado é viabilizado para todas as crianças, entre elas as surdas. Além disso, Lunardi (2013) afirma que a concepção de multiculturalismo, presente na educação, tem a ideia de convivência das diferenças, sendo representada no currículo e na escola. Portanto, falamos em convivência entre pessoas surdas e ouvintes no espaço escolar e curricular, observando-se, dessa maneira, um processo de incorporação cultural, havendo uma socialização forçada de

uma cultura particular, a das pessoas ouvintes, baseada na exclusão dos valores e das práticas culturais das pessoas surdas.

Ressalto que o processo de socialização é fundamental para as pessoas surdas, assim como é para todas as pessoas. Entretanto, o que temos visto na educação das pessoas surdas é quase um processo único: a aprendizagem, que deveria ser um dos principais objetivos da escola, tem sido apartada da socialização, ficando as trocas culturais, afetividade, entre outras no nível da convivência apenas. Conforme Skliar (2001, p. 20):

A Escola Inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria assim, vista como elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua possibilidade de inserção social. Oferece-se o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes. Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal.

Essa falta de reconhecimento indica também que há no modelo atual de escola um problema curricular, no qual as diferenças ainda não possuem espaço, apesar de todo o esforço discursivo em torno do discurso da diversidade, que acaba reafirmando o que é considerado o normal – o mesmo.

A Prof.<sup>a</sup> Paola apontou, no entanto, onde para ela se localizava o problema curricular: “não se tem um currículo previsto para esse tipo de aluno” (Quadro 24, p. 185). De forma subliminar, ela concorda que a escola tem sido estruturada para um “tipo ideal de aluno”: um(a) aluno(a) que possui altos desempenhos escolares, com base em uma cultura majoritária (inclui-se a língua de modalidade privilegiada, a oral).

Segundo a professora, quando a aluna ou o aluno não corresponde ao padrão e tem processos pedagógicos inadequados, a solução para evitar níveis educacionais negativados da escola é aprová-la(o) compulsoriamente, ratificando a prevalência da socialização em detrimento da aprendizagem, embasada por uma perspectiva de cuidado, para essas(es) alunas(os).

Já a narrativa da supervisora Eliane aponta que a escola tem conseguido abarcar as diferenças, mesmo diante das dificuldades (Quadro 24, p. 185). Mas, contraditoriamente,

colocou como dificuldade a falta de conhecimento de como trabalhar com as crianças consideradas diferentes. Quando a supervisora questiona: “numa sala de aula que você tem de vinte a trinta alunos, como trabalhar com um aluno que tem deficiência?”, ela ratifica a narrativa da Prof.<sup>a</sup> Paola, quando essa afirmou que na escola “não se tem um currículo previsto para esse tipo de aluno”. Questiono: quando as pessoas consideradas com deficiência terão vez na escola? Quando elas deixarão de ser “o mais um” dos(as) trinta ou quarenta alunas e alunos? Quando o currículo irá abarcar realmente as diferenças?

De acordo com a fala da supervisora, é possível compreender que um dos entraves para que isso ocorra são as condições curriculares em que a escola está estruturada: quantidade de disciplinas por docentes, diversas disciplinas por série, por conseguinte, diferentes docentes, além da preocupação com a quantidade de conteúdo a ser ensinado.

Nesse último quesito, talvez essa realidade relatada torne a educação das pessoas consideradas com deficiência, entre elas as surdas, ainda mais desigual. Se há uma preocupação com a quantidade de conteúdo sem considerar sua relação com as diferenças, provavelmente essas pessoas são ainda mais prejudicadas. Enquanto se oferece muitos conteúdos para as pessoas ditas normais, as surdas são sujeitas a se contentarem com o pouco que lhe é passado pelos(as) intérpretes surdas e surdos. Isso faz com que as alunas surdas e os alunos surdos sejam aprovadas(os) compulsoriamente sem uma aprendizagem significativa, gerando outros tipos de exclusão.

A narrativa de Donatella, por sua vez, ratifica muitas questões já apontadas por professoras e professores (Quadro 24, p. 185). A falta de formação é o principal argumento utilizado para justificar as fragilidades no trabalho com as diferenças, especialmente quando se trata das pessoas consideradas com deficiência. Contudo, chama atenção a fala da diretora que diz que é preciso “aprofundar mais” em termos curriculares. Em outras palavras, ela disse que o currículo oficial é desconectado da prática, do que realmente acontece nos espaços escolares, onde as diferenças estão presentes, nas relações sociais. Possivelmente, os discursos contidos no currículo oficial deveriam parecer mais inclusivos do que as práticas, como foi possível perceber pelas narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

A questão curricular é uma das mais importantes para o delineamento dos processos educacionais na escola, por ser o currículo um mecanismo de inclusão e exclusão dos sujeitos escolares, é “uma área contestada, uma arena política” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21).

Envolto de relações de poder, esse mecanismo discursivo e simbólico delinea as práticas pedagógicas, tendo, por conseguinte, uma ação direta sobre as identidades dos sujeitos e a produção das diferenças (MOREIRA, 2005).

Em síntese, a implementação de um currículo que se baseia em discursos assistencialistas, no qual o cuidado e a socialização são mais relevantes que a aprendizagem, os conteúdos escolares são descolados das questões culturais e o discurso de respeito às diferenças se assemelha à tolerância; delinea para as pessoas surdas – assim como para todas as outras consideradas diferentes – processos educacionais superficiais, que pouco acrescentam ao desenvolvimento desses sujeitos. Pelo contrário, contribuem para a (re)produção das desigualdades. Moreira (2005, p. 140), defende, contudo, que “[...] novas práticas e novos saberes se fazem necessários, como alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação de grades, usadas para classificar, separar e distinguir os ‘normais’ dos outros”.

A narrativa do Prof. Paulo sinaliza qual era o discurso implementado pela escola regular no que concerne às diferenças, e não o proferido oficialmente:

Quadro 25 – Discurso e prática com as diferenças

| SUJEITO | FUNÇÃO                 | ESCOLA             | NARRATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paulo   | Prof. do Ens. Fund. II | Escola Ernest Huet | Os próprios especiais, os surdos, que o pessoal convive, mas por não compreender, às vezes, até trata eles diferentes, usam termos errados, “esse mudo”, mudo não, o cara é surdo e muitos aqui até conseguem verbalizar. Então, assim, a tolerância que é, inclusive, o termo mais utilizado pelas mídias é a questão do seguinte: eles estão pregando o fato de você respeitar, “respeite, apenas tolere, apenas conviva”, e pronto, mas aceitar aquela diferença é um passo além. Creio que ainda vai demorar um pouco pra nossa sociedade aprender a aceitar as pessoas como elas são. Eu acho que aceitar a diferença é você aprender, é entender o seguinte: o indivíduo, a pessoa, é um ser múltiplo, a gente é formado por várias experiências. Essas experiências vão nos moldando, algumas pessoas têm características, diferenças que vão além da personalidade, é a questão da condição física, a cor da pele, o tipo de cabelo, uma necessidade especial. A aceitação parte do ponto de quando você aceita a pessoa como ser humano e esses outros detalhes, sejam físicos ou não físicos, são apenas meras características, como simplesmente uma pessoa que não gosta de um tipo de comida. É uma característica dela e nenhuma pessoa vai julgar ela por causa disso. Mas no ponto da pessoa ter um cabelo <i>blackpower</i> , julgam quando a menina se veste de uma forma diferente, julgam quando a pessoa tem uma orientação sexual diferente, julgam o rapaz por ele ser <i>down</i> , diz que ele é incapaz e diz que ele não é capaz de fazer determinadas coisas, então a partir desse momento você está dizendo que ele é diferente de ser um ser humano, porque você está dizendo: “ah, esse cara é alguma coisa, ele não é um ser humano”. Você não está aceitando ele como tal, como você, não enxerga ele como “você” de verdade, então, se somos todos humanos por que eu tenho que segregar as pessoas? Então eu acho que a aceitação é a partir do momento que eu enxergo todos de acordo com o que nós todos somos, seres humanos (27/07/2018). |

Fonte: Sujeito da pesquisa.

O Prof. Paulo fez uma análise crítica acerca dos processos sociais que, em sua perspectiva, estavam presentes na escola e na sociedade (Quadro 25, p. 193). Sua narrativa lança luz sobre um caminho reflexivo que envolve questões de alteridade que, embasadas na perspectiva dos Estudos Culturais, estão muito além de tolerar o Outro. O caminho propositivo de Paulo vai ao encontro do que Bauman (1990) denunciava. Para este autor, a adoção de uma postura de tolerância não significa a aceitação do Outro, pelo contrário, reafirma, sutil e astutamente, a suposta inferioridade desse outro, buscando talvez eliminar a sua alteridade. Nas palavras de Skliar (2001, p. 20):

A escola inclusiva tem abusado das noções de respeito[,] aceitação, solidariedade e tolerância para com os outros, chamados os diversos, a diversidade. Temos que nos interrogar principalmente sobre a política da tolerância, colocando a ênfase nas ambigüidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade tem construído. Numa espécie de sumas e

restas, a história da tolerância tem-se deslocado desde o privilégio do indivíduo em detrimento do reconhecimento dos grupos ou, inversamente, aquilo que é de tolerar é o grupo, deixando sem resolver a questão da/s liberdade/s individuais.

A política de tolerância mascara as relações de poder-saber que constituem a escola que, com isso, reforça os binarismos existentes, mantém as práticas de exclusão sem abalá-las, perpetua as desigualdades e desvaloriza as diferenças. Dorziat (2009, p. 44) afirma que:

Ao invés de compactuar com a morte anunciada do outro, através de atitudes de tolerância, é mais construtivo o estabelecimento de visões que adotem os conflitos, os impasses, as contradições, haja vista que é nessa dinâmica que diferentes lógicas são processadas. A clareza sobre essas questões pode influenciar significativamente os encaminhamentos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A prática, ou o desenvolvimento das atividades em sala de aula, tem se apresentado cada vez mais vazia, em vista de se adotarem pontos de partida equivocados, por desconsiderarem o sujeito na sua inteireza.

A perspectiva da diferença transcende a noção de diversidade, pois contempla as diferenças dentro da diversidade, considerando a multiplicidade que constitui as pessoas, como seres humanos, e enxergando o Outro em suas idiossincrasias.

A narrativa do professor vai ao encontro também do que disseram a Prof.<sup>a</sup> Petrócia e da diretora Donatella (Quadro 24, p. 185), quando a primeira destacou que a escola não se aprofunda nas diferenças dos sujeitos da escola, e a segunda afirmou que era preciso um aprofundamento curricular, formativo, por não saber lidar com as diferenças. Nesse sentido, todos esses sujeitos apontam que a escola tem se mostrado frágil no conhecimento e relacionamento com as diferenças. Por isso, é preciso que os processos educacionais que envolvem crianças surdas abandonem o discurso de tolerância. Uma educação pensada para/na/da diferença surda requer analisar de que forma as narrativas curriculares estão sendo ditas, questionar o seu poder de representação (LUNARDI, 2013) e pensar em diferentes narrativas que englobem não apenas alunas surdas e alunos surdos, mas todas as pessoas que participam do espaço escolar.

No caso das pessoas surdas especificamente, algo que parece simples, ingênuo, mas que é carregado de sentidos, é o fato de no ambiente escolar ainda permanecer o discurso de que as pessoas surdas são mudas, sem se aprofundar em suas diferenças, como criticou o Prof.

Paulo (Quadro 25, p. 193). De acordo com Gesser (2009), a maioria das pessoas ouvintes não conhece a carga semântica que termos como “mudo”, “surdo-mudo” e “deficiente auditivo” evocam para a comunidade surda, que há anos vem lutando para desconstruir esse discurso opressor, ofensivo e limitador quanto ao desvendamento do potencial linguístico-cultural desse grupo. Em se tratando de profissionais da educação que trabalham com pessoas surdas, essa desconstrução configura-se como uma necessidade básica, uma vez que esse conhecimento já tem sido amplamente divulgado e é recorrente nos discursos da comunidade surda.

Considerando essa questão, as práticas escolares têm se aproximado das produções discursivas da comunidade surda? Tem dialogado com esse grupo cultural? Como trabalhar com a diferença surda sem conhecê-la? Será essa uma das explicações para a dificuldade em compreender a complexidade presente na inserção de educadoras surdas e educadores surdos como intérpretes da língua oral para a de sinais?

Respeitar a diferença surda vai muito além de tolerar o Outro surdo, como afirmou o Prof. Paulo. O respeito às diferenças demanda que se olhe para o Outro exercendo a alteridade, percebendo-o em suas singularidades, respeitando-o como é, em sua multiplicidade, e lutando com ele nos diversos espaços sociais. Dessa maneira:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

Respeitar o Outro requer a aceitação do seu valor como ser humano, considerando não simplesmente a diversidade, mas as diferenças humanas em termos identitários, que envolvem condições linguísticas, biológicas, psicológicas, raciais, étnicas, de gênero e sexualidade etc. A concepção de tolerância do Outro, porém, mantém a de superioridade da identidade – supostamente única, verdadeira, pura – desconsiderando as minhas diferenças e as do Outro

em suas potencialidades e valor humano. Nesse sentido, é fundamental a problematização das relações de poder que o envolvem.

Diante disso, considero que aceitar o Outro requer do trabalho pedagógico um aprofundamento cultural, conhecendo e valorizando as diferenças, respeitando a multiplicidade de identidades em um exercício de alteridade, mas, acima de tudo, colocando em constante problematização as relações de poder que o envolve.

A seguir, ao construir as considerações finais da tese, sintetizo o que foi abordado ao longo dela e aponto questões pertinentes aos seus desdobramentos. Finalizo falando um pouco sobre o que levo desta experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e problematizar as formas de incorporação do trabalho pedagógico surdo na escola regular, a partir de narrativas de educadoras surdas, educadores surdos e ouvintes. Para tanto, propôs-se a desvendar os significados em torno do trabalho pedagógico surdo no âmbito das escolas regulares de João Pessoa-PB; a compreender como o trabalho pedagógico surdo era incorporado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular; e a relacionar as condições curriculares, linguísticas e pedagógicas da escola regular apresentadas pelas narrativas das educadoras e dos educadores com o trabalho pedagógico surdo. Tendo em vista essas inquietações iniciais, a seguinte questão de pesquisa contribuiu para o seu delineamento: com base nas narrativas de educadoras surdas, educadores surdos e ouvintes, como o trabalho pedagógico surdo tem sido incorporado na escola regular?

O estudo se fundamentou no arcabouço teórico dos Estudos Surdos articulado ao campo dos Estudos Culturais e, metodologicamente, na pesquisa qualitativa. Realizou entrevistas semiestruturadas com 30 sujeitos, de três grupos diferentes: o primeiro composto por 11 educadoras surdas e educadores surdos; o segundo composto por 11 educadoras e educadores ouvintes; e o terceiro por educadoras ouvintes que exerciam a função de especialistas da escola: cinco diretoras, duas supervisoras escolares e uma orientadora educacional. Sete escolas de Ensino Fundamental de João Pessoa configuraram o campo de pesquisa.

Para o desenvolvimento investigativo, tive como pressupostos pesquisas que apontam que a escola regular – responsável pela escolarização de todas as pessoas – não tem assumido, em termos curriculares e pedagógicos, uma pedagogia da diferença, na qual as diferentes culturas deveriam ser valorizadas, as diferenças deveriam ser respeitadas e as relações de poder problematizadas. O que elas indicam é que a escola ao tentar contemplar a diversidade põe em prática uma política de tolerância em relação ao Outro, mantendo práticas hegemônicas.

No que diz respeito às pessoas surdas, a escola regular tem contemplado superficialmente a sua diferença, por meio de práticas curriculares e didático-pedagógicas que

incorporam a língua de sinais de forma apartada da cultura surda em sua integralidade, reduzindo o seu potencial cultural a um recurso didático-metodológico.

Essa inclusão parcial da cultura surda reduz ou nega o direito das pessoas surdas de se desenvolverem de forma plena, visto que é por meio da língua de sinais, imbuída de todos os seus significados culturais, que elas têm as melhores condições de acesso e desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico em um universo viso-espacial.

As dificuldades tais como: salas superlotadas (resultado de um modelo de escola de massas), ausência de políticas de formação docente (inicial e continuada) que possibilitem a capacitação de docentes em língua de sinais e em conhecimentos didático-pedagógicos que considerem a experiência visual e os outros artefatos da cultura surda; e, principalmente, a ausência de elaboração e implementação de uma política educacional que reveja seus conceitos e concepções curriculares acerca das pessoas surdas, de sua cultura e de sua educação têm feito com que a escola adote práticas compensatórias. Entre essas práticas está o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, a pesquisa, ao focar o trabalho desenvolvido por educadoras surdas e educadores surdos no AEE, possibilitou-me perceber nas narrativas dos sujeitos os significados atribuídos a esse serviço especializado no espaço escolar, desenvolvido por essas(es) profissionais.

As narrativas indicaram que o AEE tem sido concebido, sobretudo pelas educadoras e educadores ouvintes, regentes em sala de aula regular, como um suporte ao seu trabalho pedagógico e como um complemento para as pessoas consideradas com deficiência. Isso porque, segundo elas e eles, o AEE pode oferecer uma assistência diferenciada para as crianças surdas que as práticas pedagógicas em sala de aula regular não têm suprido. Esse significado revela a visão clínica que ainda prevalece no currículo escolar e no trabalho pedagógico que envolve as pessoas surdas, desconsiderando o potencial da língua de sinais e reproduzindo os discursos limitadores relacionados à diferença surda como uma deficiência, uma vez que essas pessoas precisariam de uma educação compensatória ao invés de considerar que são as práticas pedagógicas em sala de aula que têm se mostrado limitadas.

As narrativas demonstraram ainda que as educadoras e educadores ouvintes criaram uma dependência em relação às(aos) profissionais do AEE, devido ao distanciamento de uma

política da diferença nas práticas pedagógicas, justificada principalmente pela ausência de formação para trabalhar com as alunas surdas e os alunos surdos.

O AEE, por meio do trabalho pedagógico das educadoras surdas e dos educadores surdos, tem se tornado protagonista na educação das pessoas surdas na escola regular, especialmente em termos metodológicos, pois são elas e eles que fazem as “adaptações”, diante das dificuldades das educadoras e os educadores ouvintes. Dessa forma, segundo os próprios sujeitos da pesquisa, o AEE tem sido o responsável por promover a inclusão das pessoas consideradas com deficiência, entre elas, as surdas. Esse protagonismo também tem sido evidenciado porque, em certa medida, tem rompido com a hegemonia oralista-auditiva e promovido momentos de valorização da experiência visual e da língua de sinais, diferentemente do que ocorria em sala de aula regular, onde, apesar de se intitular educação bilíngue, tem se desenvolvido uma escolarização utilizando a língua de sinais apenas como dispositivo metodológico, afastando-se da concepção de bilinguismo como veiculação de cultura.

Essas práticas são, em parte, consequência de políticas educacionais construídas a partir de discursos culturais e ideológicos alinhados à perspectiva clínica, que visualiza as pessoas surdas pelo prisma da deficiência. Essas políticas são corporificadas no currículo escolar, implementando práticas que, ao longo da história, oscilaram entre correção e tolerância ao Outro surdo. A criação, por exemplo, de um serviço de atendimento educacional especializado na escola regular, resgata a noção de que as pessoas surdas devem ser toleradas em sala de aula regular, em tempos de inclusão, mas, simultaneamente, por serem portadoras de deficiência, merecem uma educação compensatória extraclasse.

Ademais, cria uma dependência que ilustra as fragilidades formativas, em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos. Isso pôde ser constatado nos dados sobre as escolas analisadas, mostrando que as educadoras e educadores ouvintes regentes das salas de aula regular dependiam constantemente de orientações e instruções das educadoras surdas e dos educadores surdos do AEE para desenvolverem o seu trabalho pedagógico com as alunas surdas e os alunos surdos. Essa dependência do trabalho pedagógico surdo demonstra que, sem problematizar o estado de coisas que constitui a realidade escolar, principalmente as concepções sobre os sujeitos surdos e sua educação, a escola regular negligencia a elaboração

e a implementação de um currículo que atenda à diferença surda e restrinja-se a alternativas atenuantes, que não atendem a uma educação de qualidade.

A relação dependente pode ser identificada também dentro da sala de aula, a partir do momento em que as escolas de João Pessoa incorporaram o trabalho de educadoras surdas e educadores surdos na função de intérpretes.

Diferentemente do que tem sido comum nas escolas regulares que possuem alunas surdas e alunos surdos de todo o Brasil, em que há forte presença de intérpretes ouvintes de Libras, nas escolas pessoenses foram inseridas(os) intérpretes surdas e surdos para exercerem a função de tradução e interpretação da língua oral para a língua de sinais.

As análises apontam que, sem desconsiderar a rica possibilidade de surdas e surdos atuarem como intérpretes, as condições para a sua atuação em salas de aula regulares eram precárias, porque as educadoras surdas e os educadores surdos foram inseridas(os) sem formação na área de tradução-interpretação, recebiam salários de nível médio não obstante alguns tivessem formação em nível superior e, principalmente, porque o processo de tradução e interpretação deveria ser realizado da língua vocal-auditiva para a gestual-visual (tradução intermodal).

Ao fazê-lo, as escolas pessoenses evidenciam para as educadoras surdas e os educadores surdos um lugar discursivo e simbólico que, historicamente, a comunidade surda vem tentando desconstruir, isto é, o da surdez como deficiência, tendo em vista que nessa atividade a língua oral se sobrepõe à língua de sinais, forçando-as(os) a retomar históricas práticas oralistas, como a leitura labial e a oralização, mesmo estando em um outro lugar social dentro da escola, o de educadoras e educadores. Mesmo assumindo essa outra posição, as relações de poder que constituem o ouvintismo (SKLIAR, 2013) permanecem se reinventando e demarcando outros territórios discursivos para as pessoas surdas.

As narrativas das educadoras surdas e dos educadores surdos sinalizam que não havia um consenso sobre as atividades que desenvolviam. Cada um(a), ao seu modo, desenvolvia a atividade que achava importante e que conseguia naquele contexto. O trabalho pedagógico em sala de aula regular transitava entre adaptar atividades, interpretar de uma língua para outra e ensinar.

Pelas condições impostas pela escola regular, parte das educadoras surdas e dos educadores surdos realizavam o seu trabalho pedagógico a partir da prática das educadoras

ouvintes em sala de aula regular. Por se basear em metodologias ouvintistas, o trabalho pedagógico surdo em sala de aula acabava sendo descaracterizado, uma vez que, ao forçar uma prática arbitrária, que viola a autonomia e a subjetividade surdas, a escola diminuía a potencialidade pedagógica de educadoras surdas e educadores surdos que enriqueceria os processos escolares com as suas experiências visuais e linguísticas. Por outro lado, quando prevalecia o ensino de Libras e metodologias visuais, portanto a cultura surda em detrimento do que seria a tradução-interpretação intermodal, as educadoras surdas e os educadores surdos demonstravam resistência às relações de poder que esse modelo escolar e de trabalho impunha.

Outra forma de descaracterizar o trabalho pedagógico surdo foi incorporando as educadoras surdas em funções bem distantes da docência. Associados à responsabilidade didática e pedagógica, as educadoras ainda realizavam cuidados higiênicos em crianças surdas que possuíam uma diferença intelectual. Sendo assim, além de receberem salários inapropriados para a sua formação, ainda tinham suas identidades profissionais desrespeitadas.

Uma das implicações dessa realidade é o fato de as educadoras surdas e os educadores surdos não entrarem num consenso sobre seu papel: alguns se autodeclaravam professoras e professores, outras(os) instrutoras e instrutores e ainda havia quem realmente se identificasse como intérprete. São produzidas, dessa maneira, identidades profissionais confusas, em decorrência de sua forçosa inserção em relações de trabalho complexas e contraditórias, demonstrando, ademais, que não obstante a legislação – Decreto de 5.626/2005 (BRASIL, 2005) – demarque determinados papéis para elas e eles (instrutoras e instrutores e professoras e professores) com base em sua formação acadêmica, a prática escolar produzia um papel diferente daquele que prevê a letra da lei: o de intérpretes surdas e surdos.

A desvalorização do trabalho pedagógico surdo na escola regular demonstra que a sua inserção nesse espaço pode representar uma conquista para essas(es) profissionais, mas demonstra também que as relações de poder que envolvem o nosso sistema educacional não valoriza as diferenças das(os) profissionais que não se enquadram nos padrões de normalidade construídos culturalmente.

A pesquisa aponta também outro aspecto importante para compreender a relação com o trabalho pedagógico surdo: havia certa angústia nas educadoras ouvintes em ter que assumir

a responsabilidade de educar as alunas surdas e os alunos surdos. Isso parecia ocorrer, sobretudo, por não terem conhecimentos no que diz respeito ao processo educacional desses sujeitos, principalmente em termos linguísticos. Isso fica evidente em uma situação, observada quando uma das educadoras ouvintes demonstra preocupação em relação à alfabetização de sua aluna, o que a fazia recorrer ao trabalho da educadora surda que atuava em sua sala de aula. Aliás, era nítido também que a responsabilidade didático-pedagógica ficava praticamente toda para a educadora surda.

Ao assumir essa responsabilidade, é possível perceber que o trabalho das educadoras surdas e educadores surdos em sala de aula estava sendo melhor direcionado para uma pedagogia que considera a diferença surda, certamente porque elas e eles conhecem o universo cultural surdo, tendo em vista que é o seu próprio universo. Conquanto por meio de formações adequadas fosse possível às educadoras e aos educadores ouvintes adquirirem conhecimentos sobre a cultura de suas alunas e seus alunos, alguns acabavam por justificar a ausência de formação e limitavam-se a ela, sem demonstrar interesse em adquiri-los. Esse desinteresse docente ficou patente quando uma das educadoras informou que não possuía interesse em aprender Libras.

Todavia, a justificativa de ausência de formação sobressaiu quando duas educadoras ouvintes assumiram que realmente estavam transferindo quase que totalmente as suas responsabilidades docentes para as educadoras surdas. Segundo as narrativas docentes, faltavam-lhes ferramentas para trabalhar com as crianças surdas. A ausência de ferramentas pedagógicas, didáticas, linguísticas e culturais para trabalhar com a criança surda ilustra a complexidade que constitui a educação de pessoas surdas na escola regular e dá indícios do porquê o trabalho pedagógico surdo vem sendo incorporado nas escolas regulares.

Com a inserção das educadoras surdas e dos educadores surdos, as responsabilidades delegadas oficialmente às educadoras ouvintes regentes em sala de aula regular acabaram sendo transferidas para elas e eles. No entanto, se olharmos somente pelo ângulo oficial, o papel das educadoras surdas e dos educadores surdos torna-se, nessa situação, uma espécie de apêndice ao trabalho das educadoras e educadores ouvintes, porque, embora elas e eles fossem quem de fato estava ensinando às crianças surdas, eram as(os) ouvintes que respondiam legal e oficialmente pela sua educação formal. Isto é, além de tudo, o trabalho pedagógico surdo era invisibilizado.

Havia também uma dicotomia no trabalho pedagógico dentro de sala de aula: uma das educadoras ouvintes considerava a sua colega surda uma professora auxiliar. A seu ver, a educadora surda desenvolvia um trabalho importante com a criança surda, mas isso não retirava de si o seu papel docente, principalmente porque era ela quem planejava o processo educacional. A educadora surda era a auxiliar porque o executava, tendo em vista a ausência total de conhecimentos em Libras por parte da ouvinte.

Esse dado expõe as fragilidades curriculares, linguísticas e pedagógicas, pois, como haver uma separação entre elaboração e execução do planejamento, se para planejar são necessários conhecimentos sobre a criança a ser ensinada e para a execução é preciso ter realizado o planejamento com base nesses conhecimentos? Como considerar o processo como um todo se a educadora ouvinte não conhecia a cultura surda ao elaborar o planejamento e a educadora surda não o elaborou para executá-lo? Dessa forma, como fica a aprendizagem das crianças surdas?

Os dados apontaram que, na escola regular, os processos de socialização têm sido mais sobrevalorizados do que a aprendizagem. Apesar de fundamental, a socialização tem ocorrido de forma dissociada da aprendizagem, prevalecendo as trocas culturais, afetividade, entre outras no nível da convivência. Essa situação poderia ser contornada com o trabalho pedagógico das educadoras surdas e educadores surdos por meio do ensino dos conteúdos curriculares, entretanto, do modo como vinha ocorrendo, ou seja, elas e eles tendo de realizar a tradução intermodal, os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem também ficavam a desejar.

Considero que a escola regular encontrou no trabalho pedagógico surdo uma possibilidade de suprir as fragilidades que apresenta. É possível inferir que as práticas dentro das escolas regulares demonstram, aos próprios sujeitos que fazem a escola, que a inclusão das pessoas surdas nesse modelo escolar não tem funcionado. Todavia, os mesmos sujeitos que reconhecem as fragilidades nos processos escolares para alunas surdas alunos surdos são os que não se movem para mudar tal realidade.

Um dos motivos para essa situação é a falta de aprofundamento em conhecimentos sobre a cultura surda, o que resulta em um processo de reconhecimento dos problemas, mas que não gera ações efetivas de mudanças por falta de conhecer o que a educação de pessoas surdas requer. Além disso, são reféns de políticas educacionais que não valorizam as

diferenças e promovem uma inclusão por decreto, sem considerar que processos inclusivos devem levar em conta, sobretudo, as diferenças culturais, observando cada grupo cultural em suas especificidades.

No caso do grupo surdo, linguisticamente diferente, o caminho mais fácil tem sido o da tolerância e o da homogeneização porque, embora os movimentos surdos tenham conseguido ao longo dos anos mostrar a importância da língua de sinais, esta língua tem sido descaracterizada frente às relações de poder que dominam a sociedade e a educação. A hegemonia ouvinte nas relações sociais é sustentada dentro e fora da escola, cabendo às pessoas surdas resistirem permanentemente.

As narrativas apontam que havia uma fragilidade curricular importante, que, a meu ver, levava à busca pelo trabalho pedagógico surdo: a ausência de um currículo previsto para as alunas surdas e os alunos surdos. A estrutura da escola parte do pressuposto de um tipo de aluna(o) ideal, que deveria corresponder a bases culturais hegemônicas: ouvinte, sem deficiência, branca(o), heterossexual, etc. No caso das alunas surdas e alunos surdos, essa base cultural se ancora na língua oral e na cultura ouvinte. Por isso, quando a aluna surda e o aluno surdo não correspondem a essas bases, a escola, por não conseguir ou por não querer rever a tal estrutura curricular, incorpora o trabalho pedagógico surdo como uma forma de compensar a sua fragilidade. No caso das escolas de João Pessoa, isso ocorreu tanto por meio do AEE como na sala de aula regular, por meio da função de intérpretes surdas e surdos.

Assim, confirma-se a tese apresentada nesta pesquisa de que a escola regular, por apresentar fragilidades em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos no que concerne à diferença de alunas surdas e alunos surdos, tem incorporado o trabalho pedagógico surdo como mecanismo compensatório.

Ao incorporar o trabalho pedagógico surdo como um mecanismo compensatório às fragilidades apresentadas, a realidade demonstra a visão clínica que ainda permanece na construção das políticas educacionais, fruto de um currículo escolar que não leva as diferenças em consideração, tampouco problematiza as relações de poder que constituem toda a escola. Essa visão clínica, nos tempos atuais, tem se revestido do discurso da tolerância, incluindo o Outro surdo na escola, mas mantendo para ele práticas pedagógicas compensatórias e complacentes.

O trabalho pedagógico surdo na escola regular poderia ser uma alternativa relevante para minimizar a ausência da efetivação de uma política de educação bilíngue, desde que esse trabalho fosse construído de fato pelas(os) educadoras surdas e educadores surdos, que sua visão de mundo desconstruísse concepções ouvintes hegemônicas, construísse discursos pedagógicos condizentes com a cultura surda, desenvolvesse práticas educacionais consentâneas à experiência visual, à língua de sinais, às identidades surdas e aos outros artefatos culturais surdos.

Entretanto, o trabalho pedagógico que vem sendo imposto às educadoras surdas e aos educadores surdos inviabiliza não só os discursos que elas e eles poderiam construir nesse sentido, mas até mesmo as suas próprias identidades surdas e docentes. Sua forma de resistir, porém, tem sido no trabalho realizado mais estreitamente com as crianças surdas, pois, apesar de todos esses limites, as educadoras surdas e os educadores surdos estão diariamente em contato com elas, servindo de referência linguística, identitária e cultural.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico surdo que traria contribuições bem mais significativas para as crianças surdas ocorreria em escolas bilíngues. Esse modelo escolar daria às educadoras surdas e aos educadores surdos a oportunidade de implementar um trabalho pedagógico surdo realmente produzido por elas e eles, diferentemente do que tem ocorrido nas escolas regulares. As escolas bilíngues se distanciariam de uma perspectiva compensatória às pessoas surdas, porque a língua de instrução seria a língua de sinais aliada a todos os outros artefatos da cultura surda. Conquanto também constituída por relações de poder, como quaisquer processos culturais, a educação de pessoas surdas na escola bilíngue estaria mais próxima de uma perspectiva surda, na qual se distancia de processos que tentam homogeneizar as suas diferenças especialmente por meio da hegemonia oralista.

Enfim, considerando que toda conclusão é parcial, desejo que esta pesquisa reverbere em reflexões críticas acerca do trabalho pedagógico surdo que vem ocorrendo nas escolas de João Pessoa, mas que também possa gerar novas reflexões em outros contextos e por outros sujeitos. Longe de constituir verdades, que poderiam ser contestadas a qualquer tempo, desejo que este estudo possa trazer contribuições ao campo da educação de pessoas surdas, ao campo dos Estudos Surdos e ao dos Estudos Culturais da Educação. Estou certo de que as questões problematizadas aqui estão longe de serem esgotadas, se é que isso é possível, por isso, esta pesquisa está aberta a novas discussões, críticas e contestações.

Apesar de tecer mais perguntas do que respostas ao longo do texto, desejo que as reflexões e argumentos implementados nesta tese contribuam academicamente para a desconstrução de determinados discursos e práticas sobre a educação, sobre a educação das pessoas surdas e sobre a escola. Que contribua também para a ampliação da noção de trabalho pedagógico surdo, evidenciando as relações de poder que o constituem, permitindo que as educadoras surdas e os educadores surdos o construam e o reconstruam a partir de seus próprios conceitos, visões de mundo e experiência cultural. Socialmente, desejo que a pesquisa dê visibilidade ao trabalho pedagógico surdo, fazendo dele um instrumento de construção de uma educação mais inclusiva para as pessoas surdas quando pensado e implementado a partir da língua de sinais, das identidades e diferenças surdas.

Espero que contribua também para que a educação e a escola possam refletir sobre os processos pedagógicos que têm implementado, problematizando seus discursos curriculares, suas políticas de formação docente e o seu trabalho pedagógico, uma vez que uma educação mais inclusiva só será possível quando construir uma pedagogia da diferença, na qual o Outro seja o centro do ato pedagógico, tendo as suas diferenças valorizadas, suas identidades plurais respeitadas e as relações de poder que o envolvem sendo problematizadas.

Estudos em diferentes áreas podem ser desenvolvidos a partir desta investigação. Na área de Educação, por exemplo, poderia se pesquisar a formação das educadoras surdas e dos educadores surdos que atuam nas escolas; como o trabalho de intérpretes surdas e surdos vem sendo desenvolvido a partir da técnica de observação em sala de aula; como as identidades das educadoras surdas e educadores surdos vêm sendo construídas quando desenvolvem funções distintas à docência dentro do espaço escolar; qual o impacto educacional do trabalho pedagógico surdo na educação das crianças surdas, entre outros.

No campo dos Estudos da Tradução, a pesquisa poderia se voltar para as práticas de tradução intermodal que vinham acontecendo na escola, sendo os sujeitos surdos os tradutores-intérpretes. Na Linguística, o foco poderia ser no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas que têm as educadoras surdas e os educadores surdos como principais interlocutores(as) no espaço escolar. Na Psicologia do Trabalho, quais são as condições de trabalho oferecidas pelas escolas para as educadoras surdas e dos educadores surdos. Enfim, um universo a ser explorado.

Pretendo continuar também a desenvolver outras pesquisas relacionadas à pedagogia surda e ao trabalho pedagógico surdo, tendo como foco as professoras surdas e os professores surdos e/ou educadoras surdas e educadores surdos, assim reconhecidas(os) por mim. Atualmente, por exemplo, coordeno um Projeto de Iniciação Científica desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>77</sup>, intitulado “Pedagogia Surda no contexto do Cariri: mapeamento da formação e do trabalho de instrutores/as<sup>78</sup> e professores/as surdos/as”, desenvolvido nas cidades de Juazeiro do Norte, Barbalha, Crato e Missão Velha, que objetiva mapear dados sobre a formação e o trabalho de instrutores/as e professores/as surdos/as que atuam no contexto do Cariri cearense.

Considero que as pesquisas acadêmicas, ao investigarem o contexto educacional, têm um compromisso ético-político com ele. Por isso, devem dar um retorno dos resultados aos seus participantes. Como um desdobramento desta tese, pretendo encaminhá-la à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) a fim de que as(os) responsáveis pelo órgão possam refletir sobre as análises implementadas, bem como enviar aos sujeitos que participaram da pesquisa e suas respectivas escolas. Encaminharei uma cópia também à Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), para que possam ter ciência desses sujeitos surdos que atuavam, na capital paraibana, como intérpretes e suas condições de trabalho.

Assim como comecei a escrita deste estudo anunciando os caminhos trilhados por mim, falando um pouco de minha experiência, como um(a) estudioso(a) da cultura, que tem “a coragem de usar mais a sua experiência pessoal” (JOHNSON *et. al.*, 2006, p. 123), a concluirei dizendo um pouco sobre a experiência doutoral.

Ao desenvolver esta pesquisa, escrever esta tese, aprendi ainda mais com as pessoas surdas, pois me mostraram que, muitas vezes, de fato, a visão delas é diferente da nossa, pessoas não surdas. E isso faz toda a diferença, porque nos ensina a repensarmos nossas concepções hegemônicas. A forma como elas enfrentam os desafios impostos é por meio da luta e da resistência por respeito, inclusão, acessibilidade, dignidade e direito de usar a sua

<sup>77</sup> O projeto é financiado pela Universidade Federal do Cariri (2019-2020) e possui, sob minha orientação, um aluno bolsista e uma aluna voluntária, do Curso de Licenciatura em Letras-Libras. Está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPI) da UFCA.

<sup>78</sup> Utilizo o termo instrutores/as porque o projeto é desenvolvido em dois planos de trabalho: um focado nas(os) profissionais que atuam na Educação Básica e outro com foco nas(os) profissionais que atuam no Ensino Superior. Como forma de facilitar a sistematização da pesquisa, adotei, embora criticamente, esse termo como prevê o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

língua livremente, produzirem e usufruírem de sua cultura e acessarem os bens culturais que as pessoas ouvintes acessam sem as barreiras que elas, as surdas, enfrentam. Assim, dedico esta tese a elas, e espero que possam utilizá-la para contribuir com as suas lutas e resistências.

Em termos pessoais, concluo esta etapa mais confiante de que o conhecimento pode contribuir para uma sociedade e uma escola menos excludentes e que pode nos construir como sujeitos múltiplos.

Ao finalizar o curso de Doutorado em Educação, realizo um sonho, porque não imaginava que minha trajetória acadêmica poderia ir tão longe. Contudo, olhando para ela, percebo que é só o começo, afinal, ainda sei muito pouco, mas tentarei, a partir do que construí até aqui, contribuir para que outras pessoas que também sonham em ir mais longe, consigam alcançar os seus sonhos...

## REFERÊNCIAS

AIRES, Rubia Denise Islabão. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 2017. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BATISTA, Kátia Torres; ANDRADE, Rildo Rinaldo de; BEZERRA, Nilzete Laurentino. O papel dos comitês de ética em pesquisa. **Rev. Bras. Cir. Plást.** v. 27, n. 1. p. 150-155, 2012.

BAUDRILLARD, Jean; GUILLAUME, Marc. **Figures de l'altérité**. Paris: Descartes & Cie., 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465, de 2 de Janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEEP, 2008.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF, MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: 25/07/2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n.º 2040, de 2011.** Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em todas as etapas e modalidades da educação básica. 2011.

CAMPELLO, Ana Regina. Intérprete surdo de Língua de Sinais Brasileira: o novo campo de tradução/interpretação cultural e seu desafio. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 11, n. 33, p. 143-167. jan./jun. 2014.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, set.-dez. 2011.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos; THOMA, Adriana da Silva. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Textura**, Canoas, n. 28, p. 3-16, maio/ago. 2013.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. **A formação docente e a constituição do professor surdo que atua com a Libras no ensino superior**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Estudos Culturais da Educação**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 139-153.

CULTIVEDUCA. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/>>. Acessado em: 07 de Fevereiro de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília-DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DANTAS, Taísa Caldas. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DENZIN; Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 27-40.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364. maio/ago. 2015.

DORZIAT, Ana. Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. **Temas em Educação** (UFPB), v.18/19, n. 1/2, p. 88-113, 2010.

DORZIAT, Ana. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva).

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, Campinas, v. 1, n.108, p. 183-198, 1999.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-60.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 333-371.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A inclusão de Surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. **Espaço (INES)**, v. 1, p. 16-27, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-138.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC)**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acessado em: 10 de Janeiro de 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

FERREIRA, João Gabriel Duarte. **Os intérpretes surdos e o processo interpretativo interlíngue intramodal gestual-visual da ASL para Libras**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 213-223.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 64-89.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras**: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. **Aprendizagem docente do professor surdo**: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais. 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2016.

IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>. Acessado em: 21 de Setembro de 2019.

IBGE. **População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade** – Amostra – Características Gerais da População. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>>. Acessado em: 24 de Janeiro de 2020.

INEP. **Microdados Censo Escolar 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: [ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro\\_censo\\_escolar\\_2012.zip](ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2012.zip). Acessado em 10 de fevereiro de 2019.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

JESUS, Jefferson Diego; FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, jul./set. 2017.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. **Concurso Público-PEB-JP**. Edital nº 01, de 08 de Novembro de 2013. Disponível em: [http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/edital\\_peb-jp\\_14-01-15.pdf](http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/edital_peb-jp_14-01-15.pdf). Acessado em 12/07/2018.

KELMAN, Celeste Azulay. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 307-324, mai./ago. 2014.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 7, n.2, p. 14-23, 2006.

JOHNSON, Richard et al. **O que é, afinal, estudos culturais?** Autêntica Editora, 2006.

JUAZEIRO DO NORTE. **Lei n.º 3656, de 23 de Março de 2010**. Institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no currículo escolar no âmbito do Município de Juazeiro do Norte e dá outras providências. Juazeiro do Norte, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. A inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

LOCKMAN, Kamila; KLEIN, Madalena; HENNING, Paula. Educação Inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda. **Cadernos de Educação (UFPel)**, Pelotas, n. 31, p. 249-267, 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana Pereira da Costa de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 69-90, maio/ago. 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24. n. Especial. p. 81-100, jul./dez. 2006.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 155-165.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 27-36, 2001.

MACHADO, Hilka Vier; HERNANDES, Machado Cláudio Aurélio. Alteridade, expatriação e trabalho: implicações para a gestão organizacional. **RAC**, v. 8, n. 3, p. 53-73. jul./set. 2004.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2009.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. 2008. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2010.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro do. Educação de surdos e as resistências na atualidade: diálogos necessários sobre a educação e a função de intérpretes educacionais. **Revista Espaço**, n. 46, p. 97-117, jul-dez, 2016.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann *et. al.* “Você aprende. A gente ensina?” Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIRANDA, Wilson O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2007.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e doutores surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 173-189, jul./dez., 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 123-143.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. p. 156-168. maio/ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MÜLLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente**. 2009. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2009.

MUNDAY, Jeremy. Key concepts. In: MUNDAY, Jeremy (Org.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. Ed. rev. New York: Routledge, 2009. p. 166-240.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo: Número Especial, p. 49-56, 2018.

NASCIMENTO, Vinícius; BEZERRA, Tiago Codogno. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 19, p. 74-92. 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-37. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

PAIVA, Selênia Maria Feitosa e. **Construção da identidade de um professor surdo**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (Org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996. p. 133-154.

PENHA, Nilma Moreira da. **Surdo professor**: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 235-246.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

PERLIN, Gladis. **Inclusão escolar**: desafios. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/gladis.pdf>>. Acessado em: 20/01/2020.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2003.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Letras LIBRAS**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. 9-36.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2009.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

ROCHA, Daniele Silva. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de Intérpretes e Tradutores de Língua de Sinais nas Universidades Federais Brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, v. 15, p. 197-222, 2018.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan./Abr. 2018.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades**. Curitiba: CRV, 2018.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, Belém, v. 10, p. 52-72, 2016.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Diferença surda e relações de poder na prática docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 750-768, set./dez. 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).

SANTOS, Angela Nediane dos; KLEIN, Madalena. Inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: discursos que produzem efeitos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: n. 45, jan-jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul./dez. 2015.

SCREMIN, Paula Xavier. **A formação dos professores surdos**: verdades produzidas na Revista Espaço. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2012.

SEGALA, Rimar. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística**: português escrito para a língua de sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n.º 5961, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2019a.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n.º 6284, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Brasília, 2019b.

SILVA, Bianca Gonçalves da. **Memória e narrativas surdas**: o que sinalizam as professoras sobre sua formação? 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2012.

SILVA, Lucas Romário da. **Pedagogia surda**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB. 2017.

SILVA, Rosalva Dias da. **Formação de instrutores**: uma experiência que prepara surdos para a docência. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB: 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73- 102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação** — um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22.

SOUZA, Regina Maria de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, p. 154-170, 2007.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.).

**Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.p. 163-188.

SPERB, Carolina Comerlato; THOMA, Adriana da Silva. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. **Textura**, Canoas, n. 25, p. 52-66, jan./jun. 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STUMPF, Mariane. Educação bilíngüe para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Mariane Rossi. **Estudos surdos IV**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2009. p. 426-450.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRA, Cristiane Lima. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TV CÂMARA. **Educação – Audiência Pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados - Política de Educação Especial – 26/09/2019**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VMs7a99dhhY&t=152s>>. Acessado em: 26 de Janeiro de 2020.

UFPB/CE/PPGE. **Linhas e grupos de pesquisa**. 2019. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>>. Acessado em: 04 de Janeiro de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

## APÊNDICES

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Senhor/a

Esta pesquisa é sobre o trabalho docente de pessoas surdas na escola regular e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Lucas Romário da Silva, aluno do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo. A referida pesquisa intitula-se “O trabalho docente de pessoas surdas na escola comum: análise de percepções à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos”.

Os objetivos do estudo são:

- Problematizar como o trabalho docente de pessoas surdas tem sido incorporado na escola regular, a partir dos discursos de profissionais surdas, surdos e ouvintes que a compõe;
- Identificar o papel do trabalho docente de pessoas surdas na escola regular;
- Desvendar os significados presentes nos depoimentos de profissionais ouvintes (docentes, diretores e diretores, supervisoras e supervisores, orientadoras e orientadores) da escola regular, sobre o trabalho docente de pessoas surdas, realizado em escolas regulares;
- Desvendar os significados presentes nos depoimentos de profissionais surdas e surdos da escola regular sobre o trabalho docente desenvolvido por elas e eles em escolas regulares.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a educação de pessoas surdas, para o trabalho docente de pessoas surdas e para o campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Solicitamos a sua colaboração para coleta de dados por meio de entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área educacional, em revistas científicas e/ou capítulos de livros, coletâneas ou livros completos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na atenção que vem recebendo da instituição.

Toda pesquisa possui riscos. Em relação à metodologia utilizada para coleta de dados (entrevistas), você poderá estar sujeito/a à: risco de constrangimento durante a filmagem ou gravação em áudio da entrevista; risco de se emocionar ao rememorar algumas situações específicas. Assim, não serão feitas perguntas que comprometam a sua integridade. Nenhum procedimento oferecerá riscos à sua dignidade.

Não há um benefício direto ao participar desta pesquisa, mas esperamos que os seus depoimentos possam revelar informações importantes sobre o trabalho docente de pessoas surdas, e que seja uma pesquisa relevante para a linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, e, por conseguinte ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Solicitamos que rubrique a primeira página e assinar a segunda, já que trata-se de um documento com mais de uma lauda.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador no telefone: (83) 99661-4228 ou enviar e-mail para: [lukas\\_ro\\_mario@hotmail.com](mailto:lukas_ro_mario@hotmail.com)

Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós-Graduação em Educação, Cidade Universitária, Campus I, Centro de Educação, João Pessoa-PB, Brasil, CEP: 58059-900. ☎ (83) 3216-7702.

ou,

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Lucas Romário da Silva  
Pesquisador responsável

---

Ana Dorziat Barbosa de Mélo  
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Pesquisa Doutoral: **O TRABALHO DOCENTE DE PESSOAS SURDAS NA ESCOLA COMUM: ANÁLISE DE PERCEPÇÕES À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DOS ESTUDOS SURDOS**

228

Pesquisador: **LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**

Orientadora: **ANA DORZIAT BARBOSA DE MÉLO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORAS SURDAS E PROFESSORES SURDOS**

**I. DADOS PESSOAIS**

a) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

b) Idade: \_\_\_\_\_

c) Você é um/a surdo/a: ( ) Pré-linguístico/a ( ) Pós-linguístico  
Em ambos os casos, informe a causa da surdez:

---

---

---

d) Caso seja um/a surdo/a pós-linguístico/a, indique com que idade você perdeu a audição:

---

e) Você é oralizado/a? ( ) Sim ( ) Não  
Em caso afirmativo, indique como foi oralizado/a:

---

f) Com que idade e onde aprendeu Libras?

---

g) Sua família sabe Libras? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual o parentesco?

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Esposo/a ( ) Filho/s ( ) Filha/s ( ) Irmã/Irmão  
( ) Outros

h) Há mais alguém em sua família que é surdo/a?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quantos e qual o parentesco?

229

## II. DADOS ESCOLARES

a) Nível de escolaridade (caso seja graduado/a, não há necessidade de indicar a instituição e ano de conclusão do Ens. Médio).

( ) Ensino Médio Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Graduação

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Especialização

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

## III. DADOS PROFISSIONAIS

a) Há quanto tempo atua como professor/a de Libras?

b) Já atuou como professor/as de outra área? Qual?

c) Há quanto tempo trabalha na escola em que atua?

d) Qual o seu vínculo empregatício?

( ) Concursado/a ( ) Prestador/a de serviços ( ) Voluntário/a

e) Trabalha em outra instituição? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo:

Instituição: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

f) Qual a sua carga horária de trabalho semanal? \_\_\_\_\_ horas

g) Dias em que trabalha:

Manhã: ( ) Segunda ( ) Terça ( ) Quarta ( ) Quinta ( ) Sexta

Tarde: ( ) Segunda ( ) Terça ( ) Quarta ( ) Quinta ( ) Sexta

Noite: ( ) Segunda ( ) Terça ( ) Quarta ( ) Quinta ( ) Sexta

h) Faixa salarial: ( ) 1 a 2 salários mínimos ( ) 2 a 3 salários mínimos  
( ) 3 a 4 salários mínimos ( ) mais de 4 salários mínimos

#### IV. “NARRATIVAS SURDAS”

- 1) Como foi o seu processo de formação profissional?
- 2) Como foi a sua inserção profissional?
- 3) Sente-se preparada/o para exercer as atividades que desenvolve na escola? Por quê?
- 4) Para você, qual é o papel da escola?
- 5) Para você, o que é inclusão?
- 6) Como você acha que a escola tem lidado com as diferenças?
- 7) Como você tem lidado com as diferenças na escola?
- 8) Como você acha que a escola lida com as alunas surdas e os alunos surdos?
- 9) Em sua opinião, qual é o papel de profissionais ouvintes na escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 10) Em sua opinião, qual é o papel da língua de sinais na escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 11) Em sua opinião, qual é o papel de intérpretes educacionais?
- 12) O que você acha do trabalho docente de pessoas surdas na escola regular? Como o descreve?
- 13) De que forma a sua função é nomeada na escola? O que acha dela?
- 14) Qual é o seu papel no processo de escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 15) Em sua opinião, qual é o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE?

- 16) Em sua opinião, qual é o papel da função denominada de “interpretação surda” na sala de aula regular?
- 17) Em sua opinião, qual é o papel do Ensino de Libras na sala de aula regular?
- 18) Como é a sua relação com as/os profissionais ouvintes?
- 19) As/os profissionais ouvintes participam de alguma do seu trabalho e você do delas/es?  
Se sim, de que forma? Se não, por quê?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



Pesquisa doutoral: **O TRABALHO DOCENTE DE PESSOAS SURDAS NA ESCOLA COMUM: ANÁLISE DE PERCEPÇÕES À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E DOS ESTUDOS SURDOS**

232

Pesquisador: **LUCAS ROMÁRIO DA SILVA**

Orientadora: **ANA DORZIAT BARBOSA DE MÉLO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS  
(PROFISSIONAIS OUVINTES)**

**I. DADOS PESSOAIS**

a) Sexo: (    ) Masculino                      (    ) Feminino

b) Idade: \_\_\_\_\_

**II. DADOS ESCOLARES**

a) Nível de escolaridade

(    ) Ensino Médio    Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
(Caso seja graduado/a, não há necessidade de indicar a instituição e ano de conclusão do Ensino Médio).

(    ) Graduação

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

(    ) Especialização

Curso 1: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Curso 2: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

( ) Mestrado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado

Área: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

### III. DADOS PROFISSIONAIS

233

a) Qual a sua função na escola em que atua?

\_\_\_\_\_

b) Atualmente atua em que área do conhecimento?

\_\_\_\_\_

c) Há quanto tempo atua em sua função atual?

\_\_\_\_\_

d) Há quanto tempo trabalha na escola em que atua?

\_\_\_\_\_

e) Qual o seu vínculo empregatício?

( ) Concursado/a      ( ) Prestador/a de serviços      ( ) Voluntário/a

f) Qual a sua carga horária de trabalho semanal? \_\_\_\_\_ horas

g) Faixa salarial: ( ) 1 a 2 salários mínimos      ( ) 2 a 3 salários mínimos  
( ) 3 a 4 salários mínimos      ( ) mais de 4 salários mínimos

### IV. “NARRATIVAS OUVINTES”

- 1) Sente-se preparada/o para exercer as atividades que desenvolve na escola? Por quê?
- 2) Para você, qual é o papel da escola?
- 3) Para você, o que é inclusão?
- 4) Como você acha que a escola tem lidado com as diferenças?
- 5) Como você tem lidado com as diferenças na escola?
- 6) Para você, quem são as pessoas surdas?

- 7) Como você acha que a escola tem lidado com as alunas surdas e os alunos surdos?
- 8) Como você tem lidado com as alunas surdas e os alunos surdos na escola?
- 9) Em sua opinião, qual é o papel da língua de sinais na escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 10) Qual é o seu papel no processo de escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 11) Em sua opinião, qual é o papel de intérpretes educacionais?
- 12) O que você acha do trabalho docente de pessoas surdas na escola regular? Como o descreve?
- 13) Em sua opinião, qual é o papel de profissionais surdas/os no processo de escolarização de alunas surdas e alunos surdos?
- 14) Em sua opinião, qual é o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE?
- 15) Em sua opinião, qual é o papel da função denominada de “interpretação surda” na sala de aula regular?
- 16) Em sua opinião, qual é o papel do Ensino de Libras na sala de aula regular?
- 17) Como é a sua relação com as/os profissionais surdas/os?
- 18) Você participa do trabalho de profissionais surdas/os e elas/es participam do seu? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

# ANEXOS

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O trabalho docente de pessoas surdas na escola comum: análise de percepções à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos

**Pesquisador:** Lucas Romário da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 97362918.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.033.124

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO - GRUPO DE PESQUISA: INCLUSÃO E ALTERIDADE, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno LUCAS ROMÁRIO DA SILVA, sob orientação da Profª. Dra. ANA DORZIAT BARBOSA DE MÉLO.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Problematizar como o trabalho docente de pessoas surdas tem sido incorporado na escola regular, a partir dos discursos de profissionais surdas, surdos e ouvintes que a compõe.

Objetivos Secundários:

- a) Identificar o papel do trabalho docente de pessoas surdas na escola regular;
- b) Desvendar os significados presentes nos depoimentos de profissionais ouvintes (docentes, diretores e diretores, supervisoras e supervisores, orientadoras e orientadores) da escola regular, sobre o trabalho docente de pessoas surdas, realizado em escolas regulares;

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

Continuação do Parecer: 3.033.124

c) Desvendar os significados presentes nos depoimentos de profissionais surdas e surdos da escola regular sobre o trabalho docente desenvolvido por elas e eles em escolas regulares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Toda pesquisa possui riscos. Em relação à metodologia utilizada para coleta de dados (entrevistas), você poderá estar sujeito/a à: risco de constrangimento durante a filmagem ou gravação em áudio da entrevista; risco de se emocionar ao rememorar algumas situações específicas.

Assim, não serão feitas perguntas que comprometam a sua integridade. Nenhum procedimento oferecerá riscos à sua dignidade.

Benefícios:

Não há um benefício direto ao participar desta pesquisa, mas esperamos que os seus depoimentos possam revelar informações importantes sobre o trabalho docente de pessoas surdas, e que seja uma pesquisa relevante para a linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, e, por conseguinte ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, problematizar como o trabalho docente de pessoas surdas tem sido incorporado na escola regular, a partir dos discursos de profissionais surdas, surdos e ouvintes que a compõe.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 04

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.033.124

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista o cumprimento das pendências elencadas no parecer anterior, somos de opinião favorável a execução do presente projeto, da forma como se apresenta, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                  | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1108532.pdf | 09/11/2018<br>23:46:46 |                        | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaderosto.pdf                              | 09/11/2018<br>23:46:30 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Cartadeanuenciaestado.pdf                     | 09/11/2018<br>23:38:41 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Orçamento                                                 | Financeiro.pdf                                | 09/11/2018<br>23:36:28 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO1.pdf                                  | 09/11/2018<br>23:36:07 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Outros                                                    | ROTEIRODEENTREVISTASSURDOS.pdf                | 09/11/2018<br>23:35:42 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Outros                                                    | ROTEIRODEENTREVISTASOUVINTES.pdf              | 09/11/2018<br>23:35:14 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE1.pdf                                     | 09/11/2018<br>23:06:36 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | anuenciaprefeitura.pdf                        | 23/08/2018<br>23:09:01 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |
| Parecer Anterior                                          | certidaodeaprovacao.pdf                       | 22/04/2018<br>14:52:35 | Lucas Romário da Silva | Aceito   |

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.033.124

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 22 de Novembro de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

239

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 04 de 04



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 23 de abril de 2018.

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando **Lucas Romário da Silva**, aluno do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba a realizar uma pesquisa intitulada **“O Trabalho Docente de Pessoas Surdas na Escola Comum: análise de percepções à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.”**, nas escolas abaixo relacionadas:

- EMEF
- EMEF
- EMEF
- EMEF
- EMEF
- EMEF
- EMEF
- EMEF

Projeto orientado pela Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



*Gilberto Augusto de Araújo*  
Diretor de Gestão Curricular  
DGC - Diretor  
Mat. 25.551-4